



**Maria Teresa Bellino de Athayde Antunes Varela**

Mestre em Exercício e Saúde

**“Escola (con)vida”:  
Um estudo sobre a construção  
da comunidade educativa**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em

Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Mariana Teresa Gaio  
Alves

Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e  
Tecnologia



**Março 2012**

## **Direitos de Cópia**

*“Escola (con)vida” – Um estudo sobre a construção da comunidade educativa* com direitos de copyright em nome de MariaTeresa Bellino de Athayde Atunes Varela, da FCT/UNL e da UNL. A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Agradecimentos**

Este estudo, apesar de longos períodos de trabalho “solitário” resulta essencialmente de um esforço coletivo de intervenção numa realidade que é a relação da escola com a comunidade envolvente. Neste sentido, agradeço em primeiro lugar a todos os que no agrupamento, “estudo de caso”, o tornaram possível através da sua colaboração, em especial à diretora, Teodolinda Silveira, que abraçou este projeto desde o início e continua a assumir a sua continuidade. Agradeço, também, a disponibilidade dos diretores na fase exploratória do estudo.

Agradeço, em segundo lugar, à minha orientadora, Mariana Gaio Alves, por ter sempre conseguido conciliar o desempenho da sua função com o meu espaço de liberdade, manifestado este último na escolha de trajetos e soluções ao longo da investigação, transmitindo-me sempre uma palavra de crédito quando por vezes tudo parecia difícil e irrealizável.

Agradeço ainda ao meu irmão João que prontamente fez a minuciosa revisão final do texto recheada de palavra afetuosas e encorajadoras.

Agradeço aos meus filhos, Rita e Filipe, pela paciência demonstrada quando frequentemente, apesar de fisicamente presente, me encontrava espiritualmente na escola estudo de caso.

Finalmente, à memória do meu pai, João de Matos Antunes Varela, a quem dedico este estudo, por sempre ter acreditado em mim e nas minhas capacidades, até quando eu própria delas duvidava.



## Resumo

O estudo centra-se na relação entre a escola e a comunidade educativa. Numa primeira parte, a temática é enquadrada e problematizada por um lado, em torno da discussão da necessidade de reinvenção do conceito de território educativo e de escola, esgotado que está o modelo de administração escolar centralizado e, por outro lado, considerando a evolução de modelos de organização do sistema educativo português, e de diversos contributos de reflexão e pesquisa produzidos sobretudo em Portugal, mas também noutros países.

O estudo tem como objetivo principal, na fase exploratória, conhecer e compreender as dinâmicas desenvolvidas entre a escola e a comunidade através dos dados empíricos resultantes de um inquérito por questionário respondido por todas as escolas do concelho de Almada. Em segundo lugar, na fase intensiva, tem como objetivo implementar o projeto “escola (con)vida” e dinamizar no agrupamento “estudo de caso” a relação da escola com a comunidade, avaliando a respetiva implementação.

Para atingir estas finalidades, optou-se por uma metodologia inspirada nos conceitos de triangulação (combinação de diferentes métodos e de vários instrumentos de recolha de dados) e de bricolagem (utilização de diversos métodos de acordo com as necessidades impostas pelo desenrolar da pesquisa). Assim, combinou-se o método quantitativo, utilizado na fase exploratória para analisar os dados do inquérito por questionário, com o qualitativo, que procurou em ambas as fases, conhecer e interpretar a relação escola-comunidade. Articulou-se ainda, na fase intensiva, o estudo de caso da escola, onde se projetou a intervenção de vários parceiros locais, com a investigação-ação que orientou a implementação desse projeto. Na recolha e produção dos dados, combinou-se o inquérito por questionário com as entrevistas, a análise de documentos e as notas de campo.

Os resultados indicam por um lado, que a tipologia do agrupamento/escola não agrupada, as dinâmicas de funcionamento, a oferta formativa e o tipo de cultura organizacional influenciam positivamente a iniciativa da gestão em estabelecer relações com a comunidade. Por outro lado, no agrupamento “estudo de caso” as ações desenvolvidas revelam um conjunto de possibilidades e constrangimentos, para a dinamização da relação da escola com a comunidade, configurando-se como oportunidades educativas (formais, não-formais e informais) para os vários atores envolvidos no projeto.

**Palavras-chave:** gestão escolar; sistema educativo; comunidades locais; parcerias



## Abstract

This study discusses the relationship between schools and their educational communities. In the first part, the issue is framed and analysed considering on the one hand, the discussion around the need to reinvent a new educational concept of territory and school, since the centralized model of school administration is exhausted. On the other hand, the focus on the evolution of some organizational models of the Portuguese educational system, as well as several contributions from research on the theme produced mainly in Portugal, but also elsewhere.

The study's main objective, in the exploratory stage, is to know and understand the dynamics developed between the school and community through empirical data from a survey questionnaire completed by all schools in the municipality of Almada. Second, in the intensive phase, implement the project “escola (con)vida” in the school “study case”, and improve the relationship with community.

To achieve these purposes we chose a methodology inspired by the concept of triangulation (combination of different instruments and different methods of data collection) and “bricolagem” (use of various methods in accordance with the requirements imposed for the conduct of research). Thus, we combine the quantitative method used in the exploratory phase to analyze the data from the survey, with qualitative, who intended in both phases, understands and interprets the relationship school-community. In the intensive phase, the case-study was also articulated with action research, which guided the implementation of the project. Finally, the questionnaire-survey was combined with interviews, document analysis and field notes.

The results indicate firstly, that the type of group / school, the dynamics, the training offered and the type of organizational culture positively influence the management's initiative to establish relationships with the community. On the other hand, the "case-study" indicates the actions developed a set of possibilities and constraints, configured as educational opportunities (formal, non-formal and informal) for the various actors involved in the project.

**Key words:** school management; educational systems; local communities; partnerships.





## Índice Geral

<b>Direitos de Cópia</b>	<b>II</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>III</b>
<b>Resumo</b>	<b>V</b>
<b>Abstract</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>XIII</b>
<b>Índice de Quadros</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>XVII</b>
<b>Abreviaturas</b>	<b>XIX</b>
<b>Índice de Anexos</b>	<b>XXI</b>
<b>1. Das intenções do estudo ao enquadramento teórico-conceptual</b>	
1.1 Justificação do tema e objeto do estudo	1
1.2 O projeto escola (con)vida	5
1.3 O quadro conceptual e a organização do estudo	11
<b>2. Construir a relação escola-comunidade</b>	
2.1 A crise da educação e a reinvenção da escola	13
2.2 O significado da construção da escola como comunidade educativa	17
2.2.1 Delimitação conceptual de comunidade educativa	19
2.2.2 A construção da comunidade educativa – O projeto educativo	23

2.2.3 As parcerias e as redes educativas	25
2.2.4 Estudos sobre a relação da escola com a comunidade educativa	31
2.3 A autonomia das escolas e a construção da comunidade educativa	34
2.3.1 Os conceitos de centralização, descentralização e autonomia	35
2.3.2 Enquadramento legal da construção da comunidade educativa	38
2.3.3 Panorâmica Internacional	53
<b>3. Construção de um percurso de investigação</b>	
3.1 Fundamentação metodológica	59
3.2 Definição da estratégia e do desenho da investigação	66
3.2.1 Desenho da investigação na fase exploratória	69
3.2.2 Desenho da investigação na fase intensiva	74
<b>4. Abordagem empírica - Fase exploratória</b>	
4.1 As escolas, os alunos e a oferta formativa	83
4.2 Os órgãos de gestão da escola e as APEE	89
4.3 O que entendem as escolas por relação com a comunidade? E como a praticam?	93
4.4 Que articulações existem entre cultura organizacional e tipo de relação com a comunidade educativa?	98
4.5 A autonomia e as aprendizagens	101
4.6 Síntese da fase exploratória	102
<b>5. Abordagem empírica - Fase Intensiva</b>	
5.1 O projeto escola (con)vida	105
5.1.1 Representações do projeto	108
5.1.2 Projeto/Autonomia/Aprendizagem	119
5.1.3 Entidades Locais /Conselho Geral	129
5.1.4 Projeto/Implementação	136
5.1.5 Projeto/Metodologia	155
5.1.6 Síntese da fase intensiva	158

<b>6.</b>	<b>Conclusões</b>	
6.1	O caminho percorrido	161
6.2	As respostas às questões do estudo	162
6.3	Limitações do estudo e algumas recomendações para futuras investigações	172
	<b>Referências Bibliográficas</b>	177
	<b>Legislação consultada</b>	185



## Índice de Figuras

FIGURA 2.1 - GRADUAÇÃO DO PARTENARIADO.....	26
FIGURA 2.2 - O PARTENARIADO NO CORAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO .....	27
FIGURA 3.1 - FASES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	65
FIGURA 6.1 - REDE EDUCATIVA CONSTRUÍDA NO AGRUPAMENTO PELO PROJETO ESCOLA (CON)VIDA .....	170
FIGURA 6.2 - ARTICULAÇÃO DO PROJETO ESCOLA (CON)VIDA COM AS PERSPETIVAS IDENTIFICADAS POR FERREIRA E SARMENTO NOS ESTUDOS SOBRE A CE (1999). ....	171



## Índice de Quadros

QUADRO 1.1 - ANÁLISE SWOT DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE.....	6
QUADRO 1.2 - PROJETO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTUDO DE CASO.....	9
QUADRO 2.1 - RESUMO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO REFERENCIADA. ....	47
QUADRO 2.2 - COMPOSIÇÃO DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA VERSUS CONSELHO GERAL .....	50
QUADRO 2.3 - PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA DIREÇÃO DA ESCOLA .....	56
QUADRO 3.1 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	68
QUADRO 3.2 - ESCOLAS PARTICIPANTES .....	70
QUADRO 3.3 - RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES ORIENTADORAS DA FASE INTENSIVA DO ESTUDO COM AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS E A ANÁLISE DOCUMENTAL .....	80
QUADRO 4.1 - DADOS DOS AGRUPAMENTOS/ESCOLAS NÃO AGRUPADAS .....	84
QUADRO 4.2 - N.º DE ALUNOS POR TIPOLOGIA .....	86
QUADRO 4.3 - PERCENTAGEM MÉDIA DO NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO OU UNIDADE .....	86
QUADRO 4.4 - N.º MÉDIO DE ALUNOS POR PROFESSOR POR TIPO DE ESCOLA .....	87
QUADRO 4.5 - PERCENTAGEM MÉDIA DO NÚMERO DE ALUNOS POR OFERTA FORMATIVA ALTERNATIVA AO ER.....	89
QUADRO 4.6 - ANO DE CONSTITUIÇÃO DA APEE.....	92
QUADRO 5.1 - DIMENSÃO: REPRESENTAÇÕES DO PROJETO .....	108
QUADRO 5.2 - DESCRITIVOS DIMENSÃO REPRESENTAÇÕES DO PROJETO .....	109
QUADRO 5.3 - DIMENSÃO PROJETO /AUTONOMIA/APRENDIZAGEM .....	120
QUADRO 5.4 - DESCRITIVOS DIMENSÃO AUTONOMIA/APRENDIZAGEM .....	120
QUADRO 5.5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO .....	124
QUADRO 5.6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DA DIRETORA .....	125
QUADRO 5.7 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES .....	126
QUADRO 5.8 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CONTRATO DE AUTONOMIA .....	128
QUADRO 5.9 - DIMENSÃO ENTIDADES LOCAIS/CONSELHO GERAL .....	129
QUADRO 5.10 - DESCRITIVOS DIMENSÃO ENTIDADES LOCAIS/ CONSELHO GERAL .....	130
QUADRO 5.11 - DIMENSÃO PROJETO/IMPLEMENTAÇÃO .....	137

QUADRO 5.12 - DESCRITIVOS DIMENSÃO PROJETO/IMPLEMENTAÇÃO .....	137
QUADRO 5.13 - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PELOS ALUNOS DO 9.º ANO .....	144
QUADRO 5.14 - DIMENSÃO METODOLOGIA .....	156
QUADRO 5.15 - DESCRITIVOS DIMENSÃO METODOLOGIA .....	156



## Índice de Gráficos

GRÁFICO 3.1- DISTRIBUIÇÃO DOS A/ENA POR FREGUESIAS .....	70
GRÁFICO 4.1- TIPOLOGIA DOS A/ENA .....	85
GRÁFICO 4.2 - NÚMERO DE ALUNOS POR A/ENA.....	85
GRÁFICO 4.3 - N.º DE A/ENA POR OFERTA FORMATIVA.....	88
GRÁFICO 4.4 - FUNÇÕES DE GESTÃO DESEMPENHADAS ANTERIORMENTE PELOS ATUAIS DIRETORES.....	90
GRÁFICO 4.5 - Nº DE ANOS DE EXERCÍCIO DE CARGOS DE GESTÃO PELOS ATUAIS DIRETORES	90
GRÁFICO 4.6 - CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO GERAL .....	91
GRÁFICO 4.7 - PARTICIPAÇÃO DA AUTARQUIA E DA COMUNIDADE LOCAL NO CG.....	91
GRÁFICO 4.8 - A PRESENÇA DA AUTARQUIA E DA COMUNIDADE LOCAL NO CG TEM FACILITADO O ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS?.....	92
GRÁFICO 4.9 - ENVOLVIMENTO DA CE NA DISCUSSÃO DAS NECESSIDADES DE ARTICULAÇÃO COM O MEIO LOCAL .....	94
GRÁFICO 4.10 - PROSPEÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES E EMPRESAS LOCAIS.....	94
GRÁFICO 4.11 - ÓRGÃOS DE GESTÃO RESPONSÁVEIS PELA DECISÃO DE ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS.....	95
GRÁFICO 4.12 - DOCUMENTO (S) ORIENTADOR (ES) DAS PARCERIAS E PROTOCOLOS .....	96
GRÁFICO 4.13 - INTENÇÃO DE REFORÇO DA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE .....	98
GRÁFICO 4.14 - TIPOS DE CULTURA ORGANIZACIONAL .....	99
GRÁFICO 4.15 - ESCOLHA DA OPÇÃO “SEMPRE” NAS QUESTÕES DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE .....	99
GRÁFICO 4.16 - CONTRIBUTO DA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	101



## **Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEE- Associação de Pais e Encarregados de Educação

AV- Agrupamento Vertical

A/ENA- Agrupamento/Escola Não Agrupada

CAA- Comissão de Acompanhamento e Avaliação

CEF- Curso de Educação e Formação

CEI- Currículo Específico Individual

CFA- Curso de Formação de Adultos

CFAECA- Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada

CG – Conselho Geral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP- Conselho Pedagógico

CRSE- Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DRELVT- Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

EA – Entrevista aluno

EDi – Entrevista diretora

ECG- Entrevista presidente do conselho geral

ED - Entrevista docente diretora de turma

EEE – Entrevista docente do ensino especial

EP – Entrevista presidente da APEE

E23/S- Escola Básica com 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário

ER- Ensino Regular

ES/3- Escola Secundária com 3º ciclo

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NC – Notas de Campo

NCEE- Notas de campo empresa Ecolibrium

NCIA – Notas de campo das reuniões de investigação-ação

NCPC- Notas de campo do painel das celebridades

NCWP- Notas de campo do workshop de publicidade

PCA- Percurso Curricular Alternativo

PE- Projeto Educativo

QA9 - Questionário alunos do 9º ano

QACEI - Questionário alunos com currículo específico individual

QFE – Questionário fase exploratória

SWOT- Strengths; Weaknesses; Opportunities and Threats

## Índice de Anexos

### Fase exploratória

- Autorização inquérito por questionário administrado aos diretores dos A/ENA do concelho de Almada (Anexo A)
- Inquérito por questionário administrado aos Diretores dos Agrupamentos do concelho de Almada (Anexo B)
- Correio eletrónico dirigido aos diretores (Anexo B1)

### Fase intensiva

- Inquérito por questionário administrado aos alunos do 9º ano (Anexo C)
- Inquérito por questionário administrado aos alunos com currículo educativo individual (Anexo D)
- Guião da entrevista à diretora do agrupamento (Anexo E)
- Guião da entrevista ao presidente do conselho geral (Anexo F)
- Guião da entrevista à presidente da associação de pais e encarregados de educação (Anexo G)
- Guião da entrevista à docente (diretora de turma) do 9ºano (Anexo H)
- Guião da entrevista à docente responsável pelos alunos com programa educativo individual (Anexo I)
- Guião da entrevista ao aluno do 9ºano (Anexo J)
- Correio eletrónico aos entrevistados para correção/verificação do texto das entrevistas (Anexo K)
- Notas prévias às entrevistas (Anexo K2)
- Grelha de análise da fase intensiva (Anexo L)
- Análise das entrevistas (Anexo M)

- Grelhas de análise dos documentos internos do agrupamento (Anexo N)
- Reuniões da equipa investigação-ação (Anexo O)
- Notas de campo das atividades (Anexo P)
- Atas das reuniões do conselho geral e do conselho pedagógico (Anexo Q)
- Projeto escola (con)vida e reformulações (Anexo R)
- Projeto crescer saudável (Anexo S)
- Relatório final do projeto escola (con)vida (Anexo T)
- Protocolos – Parcerias (Anexo U)
- Fotografias (Anexo V)
- Avaliação dos alunos CEI realizada pela responsável da empresa Ecolibrium (Anexo W)
- Convite os pais e EE participarem na sessão sobre Alimentação Saudável (Anexo X)
- Questionário aos pais e encarregados de educação sobre propostas de atividades e temas a desenvolver no agrupamento (Anexo Y)
- Questionário aos pais e encarregados de educação sobre as necessidades de formação (Anexo Z)

# **1. Das intenções do estudo ao enquadramento teórico-conceptual**

## **1.1 Justificação do tema e objeto do estudo**

A dissertação que se apresenta pretende partilhar os resultados de uma investigação centrada na construção da relação escola-comunidade.

Acredita-se que a educação não se circunscreve ao espaço escolar nem se restringe a um determinado período do desenvolvimento humano. Nesta linha defende-se a articulação da escola com um conjunto de atores locais, que possibilite a integração social das aprendizagens escolares e a concretização da educação e formação ao longo da vida. Acredita-se também, numa abordagem global da ação educativa que interligue as modalidades formais, não formais e informais e as dinâmicas comunitárias socioeducativas que envolvem crianças e adultos (Ferreira, 2003).

Nesse sentido, construiu-se um projeto, um plano de melhoria que se designou por escola (con)vida. A expressão procura sublinhar por um lado, uma forma de trabalhar na gestão escolar, não só no interior da instituição, mas também com outras entidades situadas para além dela ( J. Á. de Lima, 2007), “convidando” outros parceiros a assumir a responsabilidade de um espaço educativo comum. Por outro lado, “com vida”, pretende enfatizar a energia subjacente a esta forma de estar e as dinâmicas interinstitucionais construídas.

A pertinência do tema justifica-se pela recente alteração do normativo que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em 2008. A autonomia é apresentada como um dos principais fatores de modernização do sistema educativo, sugerindo entre outros aspetos um conceito de escola mais alargado, abarcando a comunidade educativa envolvente (Marques, 2007), valorizando e pondo em prática uma cidadania participativa.

Em Portugal, durante o regime do Estado Novo, a administração da educação assumiu fortes características centralizadoras. No período pós-25 de abril, apesar dos apelos à democraticidade e à participação dos diversos atores, designadamente pais, autarquias, comissões de moradores, no processo de direção e gestão das escolas, apenas se manifestou uma intervenção informal dos mesmos (R. Sousa, 2000).

Anos mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), promulgada em 1986, apela a uma descentralização e desconcentração do sistema de ensino, “de modo a proporcionar uma correta adaptação à realidade, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário, contribuindo para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local” (cfr. alíneas g) e h) do art.º 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Nos anos seguintes à aprovação da LBSE torna-se evidente a intenção da administração educacional em transferir determinados poderes e funções do nível central para o local e impulsionar uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino e a participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola (Branco, 2007).

Neste novo contexto, o quadro legal foi sendo construído gradualmente, vindo a consubstanciar-se na aprovação do anterior modelo de gestão democrático, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Este, pela primeira vez, faz referência explícita ao conceito de comunidade educativa, e prevê a constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. Antevê ainda “a participação na administração escolar de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 4.º). Roque (1999), considera que a aplicação desta intenção legislativa foi prejudicada pela excessiva normalização do poder central, que, com o passar dos anos, se traduziu na desmobilização dos atores escolares e veio a justificar novas tomadas de decisão a nível central (Afonso, Roque, & Alves, 1999).

Em abril de 2008 foi promulgado o atual regime de autonomia e administração escolar, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o qual procura fortalecer a participação da família e da comunidade na direção estratégica da escola e ainda reforçar a liderança e autonomia escolar. Estes objetivos são atingidos através de três alterações: a participação formal da comunidade educativa no conselho geral; a gestão unipessoal no cargo de diretor; e o acréscimo de competências do mesmo dentro da própria organização escolar (Afonso., 2008)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Recuperado em 2011, outubro 9, de [http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer\\_natercio\\_afonso.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer_natercio_afonso.pdf)



Espera-se que o gestor escolar, utilizando a autonomia que dispõe, incentive a colaboração entre a escola e outras instituições e/ou parceiros, encontrando novas e adequadas respostas aos problemas socioeducativos atuais.

O início recente de funções da maioria dos conselhos gerais e diretores eleitos, está na base da problemática analisada no presente estudo: verificar o modo como as escolas através de ambos os órgãos conseguem ou não potencializar a participação da comunidade educativa na construção da respetiva autonomia, indo ao encontro da vontade do legislador.

O objeto deste estudo situa-se assim na relação da escola com a comunidade educativa.

Optou-se por desenvolver a abordagem empírica do estudo em duas fases:

- Uma primeira fase, exploratória, que procura produzir uma reflexão sobre os contornos da relação entre a escola e a comunidade educativa, mobilizando dados empíricos resultantes de um inquérito por questionário respondido por todos os diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas (A/ENA) referentes a um contexto territorial específico: o concelho de Almada.

Nesta fase procura-se conhecer o significado atribuído pelas escolas à relação com a comunidade e o modo como a praticam. Nesse sentido definiram-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- 1- O que entendem as escolas do concelho de Almada por relação com a comunidade?

Como praticam essa relação?

Quais os parceiros sociais envolvidos?

- Uma segunda fase, intensiva, corresponde a um estudo de caso, resultante da implementação no agrupamento de escolas da Charneca de Caparica, do projeto escola (con)vida, o qual procura tirar partido da presença da comunidade no conselho geral e desenvolver um conjunto de ações, envolvendo vários parceiros locais. Nesta fase pretende-se, por um lado, produzir um conjunto de recomendações que possam ser úteis para a dinamização da relação escola-comunidade, a partir da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades observadas. Por outro lado, visa-se evidenciar que estes processos se configuraram como oportunidades educativas (formais, não-formais e informais) para os vários atores envolvidos no projeto.

As questões orientadoras, definidas para esta fase, procuram relacionar o desenvolvimento do processo, na escola estudo de caso, com um conjunto de instrumentos que lhe dão identidade, como o projeto educativo, o plano anual de atividades, o contrato de autonomia, o projeto de intervenção da diretora e ainda com o reforço da autonomia e promoção das aprendizagens. Assim definiram-se as seguintes questões orientadoras de estudo:

- 2- Como dinamizar a relação escola-comunidade?  
Quais as resistências, dificuldades e potencialidades?  
Quais as oportunidades educativas para os atores envolvidos?
- 3- Que conexão é possível estabelecer entre o reforço da relação com a comunidade, por um lado, e o fortalecimento da autonomia e promoção das aprendizagens, por outro?

São objetivos deste estudo:

#### **Fase exploratória:**

1. Identificar práticas de envolvimento da comunidade educativa nas escolas do concelho de Almada.
2. Explicar as formas de concretização tendo em consideração as características das escolas, e descrever alguns critérios subjacentes às escolhas realizadas.

#### **Fase intensiva:**

3. Identificar um conjunto de recomendações, constrangimentos e potencialidades na promoção da relação escola-comunidade.
4. Identificar oportunidades educativas para os atores envolvidos na relação escola-comunidade.
5. Identificar as ações que configurem prática de autonomia.
6. Identificar a relação entre o reforço da participação da comunidade e as aprendizagens dos alunos.
7. Analisar a interação no âmbito das ações realizadas entre o projeto educativo do agrupamento e o projeto de intervenção do diretor.
8. Analisar a interação entre o conselho geral e as ações desenvolvidas.

## 1.2 O projeto escola (con)vida

A ideia deste projeto nasceu da consciência do conjunto de problemas demasiado complexos, que a escola de hoje enfrenta, para que seja a gestão escolar e os professores a resolvê-los isoladamente. A abertura da escola à comunidade prende-se com a consciência social e política de que a qualidade dessa resposta cabe a vários parceiros locais implicados no processo educativo. Pretendeu-se com este projeto por um lado, dar continuidade a um trabalho de envolvimento da comunidade, já iniciado pelo agrupamento da Charneca de Caparica e por outro, con(vidar) vários atores locais a cooperar com a escola, colocando as suas competências ao serviço da comunidade e da escola e usufruindo daquilo que esta lhes pode ofertar. Procurou-se trabalhar entre muros, diluir fronteiras e desenvolver um conjunto de estratégias que permitiram ultrapassar algumas debilidades socioeducativas diagnosticadas pelos parceiros a nível local.

A construção do projeto iniciou-se a partir de uma análise SWOT, método de planeamento estratégico para avaliar pontos fortes, “Strengths”, pontos fracos, “Weaknesses”, oportunidades, “Opportunities” e ameaças, “Threats”, na relação escola-comunidade. A realização desta análise permitiu conhecer as características organizacionais internas e o ambiente externo, que condicionam negativa ou positivamente a relação do agrupamento com a comunidade e identificar os eixos de intervenção prioritários, facilitando, assim, tomadas de decisão que, por um lado, reduzam a incidência de erros e, por outro, potenciem práticas bem sucedidas. Da observação realizada sobressaíram um conjunto de necessidades que se configuraram como um desafio à cooperação entre parceiros locais. Assim, salientou-se a escassez de recursos culturais ao nível da freguesia, sendo o centro de recursos do agrupamento, um dos poucos disponíveis. Constatou-se a necessidade de conclusão de um ciclo de estudos, nomeadamente o 9º e 12º anos, por muitos elementos da comunidade educativa. Verificou-se a impossibilidade de oferta no agrupamento, seja de um plano de transição para a vida ativa, para os alunos com currículo específico individual (CEI) seja de estágio, para os alunos dos cursos de educação e formação (CEF). Assinalou-se a dificuldade de mobilização dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Por fim, indicaram-se alguns constrangimentos na implementação do projeto crescer saudável, o qual procura intervir junto dos alunos com excesso de peso, que perfazem 30% da população do agrupamento. Apesar de várias tentativas de utilização da piscina municipal, situada na freguesia, ainda não se conseguiu chegar a um acordo com a Câmara Municipal de Almada.

O quadro 1.1 procura sintetizar a análise SWOT da relação da escola com a comunidade educativa.

### Quadro 1.1 - Análise SWOT da relação escola-comunidade

#### Pontos Fortes

- Boa integração na comunidade.
- Bom relacionamento institucional com a Associação de Pais.
- Boa articulação com a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde e outras entidades locais.
- Prática estruturada de avaliação interna.
- Algumas parcerias consagradas.

#### Pontos Fracos

- Recursos escassos ao nível da oferta de um plano de transição para a vida ativa para determinados alunos.
- Recursos escassos ao nível de oferta de estágio para os cursos CEF.
- Alguma dificuldade na corresponsabilização local da educação.
- Recursos escassos para a consolidação do projeto “Crescer Saudável”.
- Alguma dificuldade na mobilização dos Pais e Encarregados de Educação.

#### Oportunidades

- Constituição da secção da comunidade no Conselho Geral
- Identificação pela equipa da avaliação interna de fragilidades na relação escola-comunidade.
- Possibilidade de continuidade das parcerias já estabelecidas.
- Participação no Projeto “Escola (con) vida ”.
- Multiculturalidade/diversidade.

#### Ameaças

- Sentimento de desvalorização do espaço escolar enquanto recurso educativo da responsabilidade da comunidade.
- Falta de equipamentos culturais na freguesia.

Em resultado deste processo, identificaram-se os eixos de intervenção prioritária, como resposta aos pontos fracos assinalados, os quais permitiram estruturar um plano de melhoria: o projeto escola (con)vida.

Apresentam-se em seguida, as ações desenvolvidas no projeto as quais procuraram, por um lado, responder às necessidades identificadas e, por outro, atribuir sentido e prazer às aprendizagens, reconciliando as modalidades formais, não formais e informais e privilegiando os relacionamentos.

### **Com os alunos:**

- Um conjunto atividades com os alunos do 9º ano, que procuraram promover a integração social das aprendizagens, facilitando a realização de escolhas mais conscientes, no final do ciclo.

- Visita de estudo, a uma empresa de engenharia, tecnologia e construção, a qual possibilitou aos alunos, o contacto com o mundo do trabalho, nas vertentes organizacionais e funcionais, podendo despertar eventuais interesses e vocações.
- “O painel das celebridades”, debate com antigos alunos do agrupamento, onde se procurou substituir o modelo de referência das novas gerações, assente na notoriedade do mundo do espetáculo e do futebol, por personalidades locais, que vieram partilhar um percurso de vida académico e profissional, podendo constituir um padrão de referência de competências e valores, inspirador de futuras opções.
- Workshop de publicidade, com uma empresa local de publicidade, o qual procurou desmascarar a mensagem publicitária e fornecer aos alunos, as ferramentas necessárias à compreensão e interpretação do texto publicitário, possibilitando futuramente a realização de escolhas mais informadas.

- A concretização do plano de transição para a vida ativa para os alunos com currículo específico individual (CEI), junto de uma empresa de serviços ambientais e de estágio integrado, para os alunos dos cursos de educação e formação (CEF), numa empresa de tecnologia, engenharia e construção (Anexo U).

- Um conjunto de atividades relacionadas com a implementação do projeto “Crescer Saudável”: Assim, após a realização da avaliação da composição corporal de todos os alunos, pelo grupo de educação física, foram sinalizados os alunos com excesso de peso, sendo enviado para os respetivos encarregados de educação, um folheto informativo do projeto, convidando-os a participar numa sessão temática sobre “Alimentação Saudável” (Anexo X). Junto dos alunos implementou-se um programa de acompanhamento médico, psicológico, alimentar e de atividade física orientada. Este acompanhamento está a ser realizado com a colaboração de profissionais do centro de saúde de Almada, nomeadamente uma médica, uma enfermeira e uma nutricionista em articulação com a psicóloga do agrupamento e com o grupo de educação física. A nutricionista colaborou na alteração das ementas do bar dos alunos. Esta medida foi extensiva a toda a comunidade escolar, uma vez que o bar é igualmente utilizado pelo pessoal docente e não docente. Foram desenvolvidos esforços, junto da Câmara Municipal de Almada, para a utilização da piscina pelos alunos envolvidos no projeto. Por fim, alguns professores e diretores

de turma dos alunos sujeitos a alterações de estilo de vida articularam as modificações introduzidas com os conteúdos disciplinares.

#### **Com os Pais e Encarregados de Educação:**

- A aplicação de um questionário sobre propostas de atividades e temas a desenvolver no agrupamento, visando um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (Anexo Y).

- Uma sessão temática sobre “Alimentação Saudável”, no âmbito do projeto “Crescer Saudável”, com a colaboração de profissionais do Centro de Saúde (Anexo S).

- A articulação do plano de atividades da associação de pais e encarregados de educação (APEE) com o projeto educativo do agrupamento.

- A aplicação de um questionário que procurou auscultar sobre as necessidades de formação (Anexo Z). Em resultado iniciou-se o funcionamento de um pólo do centro de novas oportunidades, no agrupamento, em parceria com a escola secundária do Monte da Caparica e com o Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada (CFAECA).

#### **Com a Comunidade:**

- A abertura do centro de recursos à comunidade, aos sábados de manhã, com a colaboração da Junta de Freguesia, ação intitulada de “Pôr a Charneca a Ler”.

- A realização de protocolos de parceria com farmácias locais, através da prestação de uma série de serviços, nomeadamente, descontos em medicamentos e rastreios gratuitos sobre indicadores de saúde: glicémia, hemoglobina, colesterol, tensão arterial e avaliação da composição corporal.

- A realização da “Mostra dos parceiros da comunidade”, com distribuição de informação, na festa do Arraial do agrupamento, no final do ano letivo (Anexo V).

#### **Com o Conselho Geral**

- Uma sessão sobre “Empreendedorismo”, dirigida aos membros do conselho geral, visando o desenvolvimento de um carácter empreendedor e inovador, orientada pela diretora do CFAECA. Procurou-se nesta sessão explicitar e discutir formas de colaboração entre as várias

entidades presentes no conselho geral e o projeto educativo e plano anual de atividades do agrupamento.

**Com a Direção do Agrupamento:**

- A constituição de um protocolo de parceria de consultoria técnica junto da direção de recursos humanos da empresa de tecnologia, engenharia e construção.

O quadro 1.2 esquematiza o projeto, definindo para cada objetivo, as ações desenvolvidas e os respetivos indicadores.

**Quadro 1.2 - Projeto desenvolvido na escola estudo de caso**

**Projeto “Escola (con) vida ”**

**Objetivo geral:** Potencializar a relação escola comunidade educativa

<b>Objetivo</b>	Fomentar parcerias com entidades locais que garantam a um conjunto de jovens um modo de transição para a vida ativa e a realização de estágios para os cursos CEF.
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Efetuar levantamento de possíveis parceiros e estabelecer contacto, acordando ganhos mútuos.</li> <li>– Elaborar protocolo de parceria</li> <li>– Estabelecer modo de acompanhamento e de monitorização</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– N° de parcerias efetuadas</li> <li>– Índice de satisfação dos alunos em barómetro de escola</li> <li>– Índice de satisfação dos parceiros</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Mobilizar os Pais e Encarregados de Educação
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Articular com a Associação de Pais e Encarregados de Educação e com a Psicóloga do Agrupamento a organização de encontros temáticos apelativos.</li> <li>– Criar espaços/tempos de intervenção dos encarregados de educação (EE) no Agrupamento, de acordo com as suas motivações</li> <li>– Aumentar o número de EE associados</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaboração de um Plano Anual de Atividades da APEE em articulação com o projeto educativo (PE) do Agrupamento e divulgação do mesmo.</li> <li>– Nível de satisfação dos pais e EE em barómetro de escola.</li> <li>– Número de encontros realizados e percentagem de adesão.</li> <li>– N° de novos EE associados</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Dinamizar a utilização do Centro de Recursos pela comunidade educativa
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Envolver a Junta de Freguesia, no apoio logístico à abertura do Centro de Recursos à comunidade, aos sábados.</li> <li>– Divulgar a abertura do centro de recursos à comunidade</li> <li>– Criar um regulamento de utilização do Centro de Recursos pela comunidade.</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– N° de utilizadores do centro de recursos por sábado.</li> </ul>

<b>Objetivo</b>	Envolver a autarquia no projeto “Crescer Saudável”
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Articular com a autarquia a possibilidade de utilização da piscina da Charneca de Caparica.</li> <li>– Divulgar na comunidade os resultados do projeto</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relatório do projeto</li> <li>– Satisfação dos alunos</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Estabelecer uma dinâmica com a comunidade educativa que torne a escola num recurso educativo da comunidade
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Auscultar a necessidade de conclusão do 6º, 9º ou 12º ano, por parte da comunidade educativa, no seio das novas oportunidades.</li> <li>– Articular com o Centro de Formação a concretização dessa formação</li> <li>– Facultar a frequência das aulas no Agrupamento.</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nº de inscritos nos cursos novas oportunidades.</li> <li>– Índice de satisfação dos novos alunos.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Desenvolver nos alunos do 3º ciclo competências para a correta interpretação da mensagem publicitária, fornecendo-lhes ferramentas que os ajudem a compreender e interpretar a publicidade, preparando-os para fazer as escolhas informadas.
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realização de sessões pela Empresa de publicidade local selecionada que permitam o desenvolvimento progressivo de uma compreensão crítica dos media.</li> <li>– Cada turma cria um slogan alusivo à sua escola</li> <li>– Apresentação pelas turmas do trabalho realizado e escolha de um slogan para o Agrupamento</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Índice de satisfação dos alunos</li> <li>– O slogan eleito</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Ajudar os jovens a compreender a relevância do que aprendem na escola, no seu relacionamento com o mundo fora da sala de aula.
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demonstrar aos alunos do 9º ano a verdadeira realidade de uma empresa, na sua gestão organizacional e funcional e despertar eventuais interesses e vocações, através de uma visita guiada à empresa selecionada.</li> <li>– Visita dos quadros da empresa à escola para debater com os alunos detalhes da sua função.</li> <li>– Troca de serviços de consultoria de gestão entre a direção da empresa e a direção do agrupamento.</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nº de alunos que identificam ter encontrado “ajuda” na orientação profissional.</li> <li>– Inquérito de satisfação aos responsáveis pela gestão.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Substituir o atual modelo de referências das novas gerações assente na notoriedade e no glamour das celebridades do futebol e do espetáculo, por personalidades locais que se distinguem pela inovação, criatividade e empreendedorismo, com o intuito de se construírem como um padrão de competências e valores, inspirador para o futuro das novas gerações.
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação aos alunos do 3º ciclo das personalidades selecionadas através de sessões com a presença do protagonista.</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nº de sessões realizadas.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	Desenvolver ações de caráter empreendedor e inovador na comunidade.
<b>Ações a desenvolver:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sessão sobre empreendedorismo dirigida aos participantes (membros do conselho geral e direção) com clarificação de conceitos.</li> <li>– Conceção pelos participantes de um projeto (atividade) de acordo com os interesses locais</li> </ul>
<b>Indicadores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O projeto</li> </ul>



### **1.3 O quadro conceptual e a organização do estudo**

A temática da relação escola comunidade é indissociável de um conjunto de outros assuntos no campo educativo. Articula-se em primeiro lugar, com uma reinvenção do conceito de território educativo e de escola como uma “redescoberta”, esgotado que está o modelo de administração escolar centralizado e a teoria da modernização (Ferreira, 2003). Neste sentido, faz apelo a um conjunto de conceitos que materializam a construção dessa nova escola e lhe conferem uma identidade própria, tais como: projeto educativo, parceria e rede educativa. Por outro lado, associa-se à construção histórica da autonomia e da comunidade educativa, resultante da evolução das políticas educativas e dos processos de reestruturação da administração escolar.

A organização da apresentação do estudo respeitou as temáticas referidas. Assim, após a justificação da pertinência social e científica e da definição dos objetivos da investigação, problematiza-se, no segundo capítulo, a redescoberta do local associada à “crescente complexidade dos problemas sociais e à sua crescente visibilidade”(Ferreira, 2003, p 72). Procura-se justificar o apelo a uma reinvenção da escola e à sua integração no contexto local. Neste sentido, após a reflexão sobre o conceito de comunidade educativa, realça-se a noção de projeto educativo como instrumento de planeamento organizacional que define a política educativa de uma escola e que deve consagrar a relação com a comunidade envolvente. Analisa-se, também, a ideia de parceria como forma de cooperação com fins socioeducativos entre diferentes parceiros e a de redes educativas que asseguram a articulação entre várias instituições implicadas localmente na educação. No capítulo seguinte, debate-se o conceito de autonomia e a sua relação com a construção da comunidade educativa. Analisam-se aí também os diplomas legais referentes às políticas educativas de reestruturação da administração escolar em Portugal e a nível europeu. Neste trajeto procura-se estabelecer as possibilidades e limitações que o quadro legislativo foi progressivamente colocando à construção da comunidade educativa.

O terceiro capítulo incide, por um lado, na fundamentação das opções metodológicas adotadas na concretização de cada uma das fases empíricas do estudo e, por outro, na exposição do respetivo desenho de investigação, mediante a caracterização do tipo de estudo e dos modos de recolha, produção e tratamento dos dados. Em seguida, opta-se por apresentar os resultados de cada uma das fases separadamente. Assim, no capítulo quatro analisam-se os resultados relativos à aplicação do questionário aos diretores da rede pública do concelho de Almada e, no

capítulo cinco, procede-se à análise e interpretação da informação respeitante à implementação do projeto escola (con)vida.

A dissertação termina com o capítulo seis que é dedicado às conclusões e onde se apresentam as respostas encontradas para cada uma das questões orientadoras do estudo, algumas recomendações e ainda pistas de trabalho futuro.

Apresenta-se ainda uma listagem de anexos que constituem o segundo volume desta dissertação disponibilizado em suporte digital.

O gosto por esta temática nasceu da experiência, gratificante, vivida enquanto responsável pela gestão de um agrupamento de escolas, assim como da sensibilidade, entretanto, desenvolvida relativamente àquilo que é possível incrementar, para além do cumprimento das rotinas burocráticas resultantes da hierarquia educacional (Afonso, 2008).

Posteriormente o exercício de funções no gabinete de apoio à gestão, na Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), permitiu-me uma colaboração mais estreita com alguns dos diretores do concelho analisado auxiliando a concretização do estudo. A escolha deste local justifica-se ainda pelo facto da presente investigação se realizar a expensas próprias e em situação de trabalhadora-estudante, sendo a proximidade geográfica relativamente à minha residência dos A/ENA participantes facilitadora da sua efetivação.

Por fim gostaria de salientar que a redação desta dissertação ambiciona partilhar um caminho possível para construir novas metas para além dos normativos e dos muros da escola.

## **2. Construir a relação escola-comunidade**

### **2.1 A crise da educação e a reinvenção da escola**

O sistema educativo é uma das áreas da política pública que com maior frequência tem sido alvo de reformas, as quais nem sempre permitiram atingir os resultados esperados. Por vários períodos a educação esteve associada ao termo crise e por isso sujeita a reiterados projetos de reestruturação. Nos últimos anos, a crise da educação, não reflete mais um simples fenómeno de insatisfação no cumprimento de objetivos assumidos, mas sim uma “expressão particular da crise do conjunto das instâncias e da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até ao sistema político, à família e ao sistema de valores e crenças” (Tedesco, 2000, p. 17). A crise da educação decorre hoje, não já da forma como cumpre os objetivos que lhe estão consignados, mas das dúvidas sobre quais as modalidades que deve assumir e para onde há-de orientar a sua ação.

Durante os séculos XVIII e XIX a escola desenvolve-se isenta de qualquer questionamento, sendo considerada uma aliada do Estado-nação e, impondo-se às culturas locais e aos contextos educativos não formais e informais, que permanecem impotentes perante o domínio da escola e da educação escolar (Ferreira, 2003). Porém, a partir dos anos 60 do século XX constata-se o excesso de formalismo e autoritarismo da escola, a sua separação do contexto social e o caráter redutor do entendimento da educação como instrução. A escola era pensada pelo Estado em termos de construção da nação e, da paz social, assim como da inculcação de valores queridos pelas classes dominantes (Charlot, 2007). É o tempo do Estado educador, da “escola das certezas” da primeira metade do século, que a “partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, produzia indivíduos com comportamentos e atitudes conforme um modelo cívico previamente estabelecido” (R. Canário, Alves, & Rolo, 2001, p. 14). Esta escola das certezas, elitista, reproduzia as desigualdades sociais e favorecia a divisão social do trabalho. O conceito de educação restringe-se ao contexto escolar formal, permanecendo as

modalidades educativas não formais e informais abafadas e desqualificadas perante a hegemonia da escola (Ferreira, 2003).

A partir dos anos 50 e sobretudo 60, o Estado coloca a educação ao serviço do desenvolvimento e torna-se num Estado desenvolvimentista (Charlot, 2007). Corresponde ao período posterior à segunda guerra mundial, aos chamados anos “trinta gloriosos” marcados por um crescimento exponencial da economia e da população escolar. Esta política de oferta educativa e escolar encontra um grande consenso social, por gerar novos empregos, mais qualificados, e marcar a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a de uma “escola de certezas” para uma “escola de promessas”: promessa de igualdade de oportunidades, de mobilidade social e de desenvolvimento (R. Canário et al., 2001).

Porém, no final dos anos 70 e com a crise económica resultante do aumento do preço do petróleo, cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e pais esperam dela. Verifica-se a inexistência de uma relação linear entre a igualdade de oportunidades educativas e a igualdade de oportunidades económicas e sociais. Pelo contrário, evidencia-se a responsabilidade do sistema escolar no efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais. É a escola do desencanto. Esta decepção marca a entrada da escola numa era de incertezas (R. Canário et al., 2001)<sup>2</sup>.

A partir dos anos 80 a crise da escola é ainda consequência de alterações no mundo económico. O Estado adota lógicas do mundo empresarial, passando a assumir um papel regulador (Charlot, 2007). Observa-se o processo de integração supranacional, no qual se inclui a construção da união europeia. Os centros do poder são deslocados dos estados-nação para grandes grupos económicos internacionais. Nesse sentido, os estados-nação assumem um papel de submissão face a uma economia mundializada, comprometendo-se a contribuir para a sua viabilização. As novas lógicas de mercado requerem mais e melhor formação. Em consequência verifica-se um aumento da escolaridade obrigatória e da população escolar. “A escola passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada frequentemente. Deve elaborar projetos, fazer

---

<sup>2</sup> Em Portugal só muito tardiamente se operou um processo de consolidação da escola de massas, através do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e do aumento das taxas de escolarização, quando nos outros países ela já entrara em crise nos anos 60. Em Portugal a sua consolidação ocorre em simultâneo com a sua crise (Ferreira, 2003).

contratos, firmar parcerias e colaborar cada vez mais com o contexto local”(Charlot, 2007, p. 131). Deve resolver os problemas oriundos da massificação escolar. Por impossibilidade de resposta adequada ocorrem em simultâneo fenómenos de acréscimo de qualificação escolar e de exclusão social. Em virtude da heterogeneidade na distribuição da riqueza e da incapacidade de gerar trabalho suficiente, o sistema gera desemprego e instabilidade social: “O desenvolvimento e o crescimento exponencial de produção de riqueza são acompanhados pelo crescimento sistemático de pobreza, de desemprego e de desigualdade” (Friedman, 1996, como citado por R. Canário et al., 2001, p. 16). É a “escola das incertezas”.

Segundo R. Canário, Alves e Rolo (2000), a expressão crise da escola significa, então, um sentimento de insatisfação caracterizado por um certo disfuncionamento da mesma que é simultâneo do surgimento da “escola de massas”. Supõe ainda a existência de um modelo único de escola cujas condições de funcionamento se degradaram e necessitam de uma “resposta técnica” (p.146). Porém, na opinião dos autores supracitados, a crise não é do foro técnico, mas sim político e reflete um “problema de legitimidade da instituição escolar, segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente num contexto de incertezas” (p.146).

Assim a incapacidade dos poderes públicos centrais em encontrarem soluções para os problemas de desemprego, da pobreza e da injustiça social, faz renovar o interesse pelo local como promotor do desenvolvimento económico e social, atribuindo aos municípios um papel de dinamização do tecido produtivo local e solicitando-lhes o desenvolvimento de políticas sociais territorializadas de luta contra a pobreza e exclusão social (Ferreira, 2003).

Na escola, proliferam os apelos à autonomia e à gestão local concomitantes com uma vaga de reformas assentes nas lógicas neoliberais e de modernização. Estas últimas acrescentam à escola os valores do mundo empresarial, tais como a eficácia, a eficiência e a qualidade. Exigem resultados e prestação de contas e empurram ainda mais para a periferia as modalidades não formais e informais da educação (Ferreira, 2003).

Segundo Ferreira (2003), a centralidade atribuída à escola dá origem a um conjunto de expressões como projeto educativo, autonomia e escola comunidade educativa. Mas a questão da educação continua dominada pela escola e pelo modelo escolar. Ora a educação tem lugar em diversos contextos - escolar, comunitário e familiar – estando ainda ao seu serviço diversas instituições, serviços, associações, centros de saúde, projetos, autarquias e outras entidades (aliás uma das noções que expressa esta realidade é precisamente a de parceria socioeducativa). Trabalham no campo educativo diversos profissionais, desde professores e educadores, a

médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, animadores socioculturais e outros. Deste modo, não faz sentido a educação limitar-se à esfera escolar, na medida “em que a educação não é apenas a escola e o local em educação, não é apenas o lugar”, sendo necessário ter em conta o quadro global e as interrelações existentes (Ferreira, 2003, p. 88).

Para R. Canário (2005) torna-se necessário reinventar a escola, devendo a escola do futuro orientar-se por três finalidades, a saber:

- “Uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho”, contrariando a submissão da escola ao mundo económico;

- Uma escola onde se desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender, cujo valor “decorrerá do seu valor de uso para ler e intervir no mundo e não dos benefícios materiais que promete no futuro”.

- Uma escola “onde se aprenda a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, utilizando-a para pensar o mundo e nele intervir” (R. Canário, 2005, p. 88).

Neste sentido e, segundo este autor, ganham relevo os contextos não formais e informais das aprendizagens, devendo o escolar pensar-se a partir desses contextos, uma vez que a maioria das aprendizagens significativas ocorrem fora da escola. Deve ainda procurar “desalienar o trabalho escolar”, dando-lhe um novo sentido e colocando o aluno como produtor do seu saber e “pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, com base no que queremos que “sejam a vida e o devir coletivos” (R. Canário, 2005, p. 88).

Também Charlot (2007) considera serem três os desafios da escola de hoje: em primeiro lugar, deve resolver os problemas oriundos da democratização escolar, entre eles o da relação com o saber: - “Há cada vez mais alunos que vão à escola para apenas passar de ano, sem encontrar nela sentido nem prazer”(Charlot, 2007, p. 135); deve ainda encarar os desafios culturais e educativos decorrentes do encontro entre culturas, apelando “a uma nova dimensão da educação em que se combine uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade” (p.135); deve, em terceiro lugar, existir uma “redefinição dos conteúdos e formas de transmissão, e de avaliação e organização da escola” que apele à solidariedade dos membros da espécie humana e destes com o planeta Terra” (p.135).

Chegados aqui e indo para além da importância inevitável do apelo à participação de vários atores locais, na resolução de um conjunto de problemas que extravasam a esfera da educação escolar, importa reafirmar a necessidade de articulação entre os vários mundos de

aprendizagem, o da família, o da escola, o do trabalho, o dos intervalos, o dos passeios, o das visitas de estudos e outros tantos, por forma a dar sentido às aprendizagens escolares e a possibilitar que as mesmas favoreçam o surgimento de cidadãos autónomos, livres, interventivos e capazes de viver em democracia.

Procura-se, em seguida, conhecer os contextos epistemológicos que constituem um suporte teórico à construção da relação da escola com a comunidade educativa.

## **2.2 O significado da construção da escola como comunidade educativa**

A História da Educação mostra como durante anos o carácter centralizador do sistema educativo construiu a dicotomia escola/comunidade e como esta e os seus atores sociais foram arredados da participação na vida da escola. Apesar de, nas últimas décadas, se ter produzido um discurso em prol da democratização e da autonomia das escolas e da participação da comunidade educativa na direção escolar, constata-se serem ainda ténues as relações entre o poder público e as entidades da sociedade civil tendo em vista a resolução dos problemas educativos.

Como vimos anteriormente, os problemas sociais das três últimas décadas reorientaram a atenção para o local como promotor do desenvolvimento económico e social, assim como para a escola, apelando à sua integração no contexto local, por forma a intervir também na resolução daquelas questões.

Tornou-se comum reivindicar a necessidade das escolas se configurarem como comunidades educativas. Em primeiro lugar coloca-se a questão do sentido de comunidade? Para Sergiovanni (2004) comunidade “são grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados” (p.78). Deste modo, as relações estabelecidas assumem-se como um coletivo que passa a constituir-se em termos de uma rede de relacionamentos com significado. Para o autor, o desejo de comunidade faz parte integrante da natureza humana, sendo que as pessoas criam relações em resultado dos seus compromissos em torno de valores, tradições, ideias e ideais. Construir uma comunidade educativa é, então, o resultado do desenvolvimento de uma “comunidade mental representada na partilha de valores, conceções e ideias sobre escolarização e natureza humana”(Branco, 2007, p. 152).

Assim, o primeiro passo para a construção de uma relação entre a escola e a comunidade consiste na identificação de um propósito partilhado sobre funções e um conjunto de valores que a escola deve assumir e sobre o que é importante ensinar e aprender. Importa ainda construir um entendimento sobre as obrigações dos diferentes membros da comunidade em torno desse compromisso (Branco, 2007). A partir desta partilha torna-se possível estabelecer um plano e implementar uma ação conjunta direcionada. Segundo Sergiovanni (2004) a construção de uma comunidade é algo dinâmico que vai evoluindo pelo aprofundamento de uma “comunidade de espírito” com repercussões em toda a comunidade e em cada um dos seus membros.

Formosinho (1999) ao discutir a construção histórica do conceito de comunidade educativa, remete para a diferenciação necessária entre dois tipos de decisões a nível organizacional: um que se relaciona com as finalidades da organização e outro que diz respeito aos meios para as implementar. As primeiras são decisões políticas e específicas da direção; as segundas são decisões técnicas e pertencem ao foro da gestão. Assim e segundo este autor, no modelo centralizado a escola é concebida apenas como um serviço local periférico do Estado, sendo por ele dirigida, enquanto a comunidade escolar reconduz-se exclusivamente aos membros internos da organização, que são os elementos enquadráveis na cadeia hierárquica dependente da administração central. Ou seja, a comunidade escolar é restrita aos professores, funcionários e aos alunos, não se podendo falar de comunidade educativa.

Já no modelo descentralizado previsto na constituição e na LBSE a escola deixa de ser apenas um serviço local do Estado, passando a sua direção a estar na comunidade educativa (Formosinho, 1999). Isto é, a comunidade não se restringe aos elementos internos da organização, mas “inclui os clientes imediatos (professores e alunos) e mediatos (comunidade profissional e comunidade local)” (p.32). Passa a ser uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo. Deste modo, Formosinho (1999) refere que a escola serviço local do Estado tem uma fronteira física e legal. A escola comunidade educativa tem uma fronteira social, “mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados na educação escolar” (p.35).

Sarmiento e Ferreira (1999b) consideram que a ideia recente de comunidade educativa surge como modelo alternativo de escola, perante uma “crise do modo de funcionamento e controlo dos sistemas educativos” (p.94). Este conceito acrescenta, no processo de mudança organizacional da escola, a ideia de descentralização, de autonomia e de participação na administração. As relações verticais do sistema centralizado são substituídas na construção do



processo educativo por formas cooperativas e solidárias. O conceito de comunidade educativa corresponde a uma valorização do local e do comunitário, e de formas sociais de interação e de transformação do mundo contrapondo-se à globalização e descontextualização do mundo contemporâneo (M. Sarmento & Ferreira, 1999b).

De tudo o que já foi escrito, pode-se concluir da necessidade da escola providenciar alternativas que envolvam diferentes parceiros, constituindo com eles uma comunidade no sentido de ultrapassar os problemas socioeducativos atuais. Assim, o sentido da escola enquanto comunidade educativa consiste na criação de um plano que permita educar desenvolvendo as capacidades e interesses considerados válidos pelo conjunto dos seus membros e parceiros sociais. A expressão dessa decisão partilhada materializa-se no projeto educativo. Claro que é possível uma escola ser comunidade centrando-se apenas na concretização do seu projeto educativo, sem se abrir ao meio envolvente. Porém, numa sociedade democrática o sentido da escola comunidade educativa, implica uma interação com o meio, interação essa que transforma a escola em elemento polarizador da própria comunidade. Assim e de acordo com Branco (2007), há uma ligação sistémica entre a escola e o meio que permite àquela ampliar-se, sem o que será uma comunidade incompleta e imperfeita. A escola comunidade educativa tem subjacente um sentido democrático que apela a uma partilha de interesses entre os seus membros e a uma interação e cooperação alicerçada em objetivos socioeducativos, entendida a sociedade "como o resultado de uma união orgânica entre indivíduos"(M. L. Branco, 2007, p. 192).

A este respeito escreve a autora:

"A uma perspetiva atomística da educação, substitui-se uma perspetiva sistémica, considerando-se a escola como um sistema aberto, que resulta de uma diluição de fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente. A escola torna-se, assim, num recurso educativo da comunidade, transformando-se numa escola-comunidade educativa" (M.L. Branco, 2007, p. 263).

### **2.2.1 Delimitação conceptual de comunidade educativa**

A atualidade do tema comunidade educativa prende-se sobretudo com a reestruturação da administração escolar, como resposta à tentativa de resolução da crise de governabilidade do sistema educativo, expressa no reforço da autonomia das escolas e na consequente abertura ao exterior e visando a sua inserção mais alargada no âmbito regional e local (Salgado, 1994). Mas também está associada à necessidade de encontrar novas estratégias, em conjunto com os parceiros sociais, para resolver os novos desafios, colocados pela era da globalização e da

qualidade, em que a escola passa a ser constantemente interpelada sobre os seus resultados (Charlot, 2007), adquirindo a própria comunidade o papel de regulador do seu desempenho.

Também para Zay (1996), a massificação da escola originou novos problemas, designadamente com a entrada de gerações de jovens provenientes de meios que contestam a cultura que ela transmite e se identificam, “com problemas gerais da sociedade de que se tende a imputar-lhe a responsabilidade: insucesso escolar, problemas de inserção social e profissional dos jovens em simultâneo com a crise de segurança nas cidades”(Zay, 1996, p. 156). No sentido de ultrapassar estes constrangimentos, seguiu-se uma evolução geral que fez apelo à parceria entre a escola e pessoas/ instituições das comunidades locais, uma vez que sendo os problemas excessivamente complexos a escola revelava-se impotente para resolvê-los. Complementarmente a esta abertura da escola ao meio envolvente, surge a consciencialização do isolamento em que as escolas têm vivido (Marques, 2007).

Salgado (1994) considera que “acabar com o dentro e fora da escola, é tornar a escola um espaço comunitário e a comunidade no seu todo um espaço de formação”. Salienta também o sentimento de pertença da comunidade relativamente ao espaço escolar afirmando que “ (...) se a escola for sentida como instituição comunitária terá a proteção local de todos” (Salgado, 1994, p. 106).

Mas tendo-se tornado crescente o apelo à ideia de comunidade educativa, como caracterizar este conceito?

De acordo com a Lei n.º 30 /2002 integram a comunidade educativa

“os alunos, os pais, os encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências.” (cfr.art.4.º, n.º3 da Lei n.º 30 /2002, de 20 de dezembro).

Bento (2000) distingue comunidade educativa endógena, formada pelos professores, funcionários (atuais assistentes operacionais e técnicos) e alunos, e comunidade educativa exógena, constituída pelos pais e encarregados de educação, autarcas e interesses socioeconómicos e culturais. Segundo Branco (2007) esta distinção explica a utilização alternativa, nos normativos, das expressões comunidade escolar e comunidade educativa. A comunidade escolar que integra os alunos, o pessoal docente e não docente corresponde à comunidade endógena, incluindo ainda os pais e encarregados de educação. A comunidade educativa surge associada a dois âmbitos, um corresponde ao conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola e aos seus alunos e encarregados de educação e respetivas associações. O

outro, mais alargado compreendendo igualmente, os representantes dos municípios e das organizações e associações que desenvolvem atividades no âmbito social, económico, cultural e científico e se mostram interessados no processo educativo. Este âmbito mais alargado corresponde à comunidade educativa exógena.

Pode assim definir-se comunidade educativa, como o “sistema formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais, com interesses sociais, económicos, culturais e científicos com vocação para trabalharem com crianças e jovens”(Marques, 1994, p. 96).

O conceito de comunidade educativa refere-se precisamente,” à consagração desta participação, a fim de que os vários elementos implicados no processo educativo assumam as suas responsabilidades perante a escola e a educação em geral” (Branco, 2007, p. 263).

Neste sentido, Magalhães e Alçada (2002) consideram que “ a comunidade educativa é o conjunto formado pela escola, pelos familiares dos alunos, pelos habitantes da zona onde a escola se insere, pela autarquia, pelas organizações e instituições que podem de alguma forma promover a educação das novas gerações. Assim o princípio da autonomia responsabiliza não apenas a escola mas toda a comunidade educativa”(p.11).

Articulando o conceito de comunidade com o de autonomia, Marques (2007) refere que “autonomia e em concordância a abertura da escola à comunidade e ao meio, prende-se acima de tudo com a qualidade da prestação de serviço público da educação no sentido de se agregarem e potenciarem os recursos possíveis de garantir a formação inicial, profissional e contínua dos alunos e da própria comunidade” (p.73).

Sarmiento e Ferreira (1999b) entendem por comunidade educativa “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva” (p.91). No entanto os autores preferem a forma plural de “comunidades educativas”, por existirem diferentes “formas interativas e relacionais que se constroem no campo educacional e que têm uma natureza do tipo comunitário” (p.96). Podem assim diferenciar-se as seguintes aceções de comunidade educativa:

- Como dispositivo construído e utilizado pelo Estado na configuração da reforma educativa.

- Como um conceito que procura avaliar a pertinência e a adequação deste novo dispositivo na realidade escolar.

- Como um novo modelo de escola caracterizado por “promover um processo de partilha de poder entre todos os atores educativos, designadamente professores, pais, alunos e membros da comunidade local em torno do projeto educativo construído em condições de autonomia, no quadro de uma administração descentralizada” (p.96).

- Como uma organização ou instituição educativa criada como espaço social de construção interativa de valores e objetivos e de promoção de uma “comunidade intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletivo” (p.96).

Os autores consideram ainda que o conceito de “comunidades educativas” permite esboçar diferentes contornos da sua realização. Deste modo distinguem entre comunidades educativas autocentradas e comunidades educativas alargadas. As primeiras caracterizam-se por definirem fronteiras estáveis e orientarem-se pela edificação interior de relações de acordo com as finalidades a que se propõem - exemplo: escolas comunitárias -. As segundas procuram esbater fronteiras e visam “alargar os princípios constitutivos da comunidade ao seu contexto”- exemplo: escola comunidade educativa - (p.104).

Assim as escolas comunidades educativas procuram não só potenciar a participação dos agentes educativos comunitários na direção das escolas, como também assegurar o envolvimento da comunidade no conjunto das atividades educativas. Enquanto o conceito de abertura à comunidade assume uma dimensão meramente instrumental, a escola comunidade educativa assume a realização de uma ação educativa, construída de forma participada e concretizada no contexto do território local (M. Sarmiento & Ferreira, 1999b).

A realização deste estudo situa-se numa aceção do conceito de comunidade educativa como resultado de um compromisso socioeducativo, entre diversos atores locais, ligados entre si por livre iniciativa e não por razões externas à sua vontade. Neste sentido ganha relevância o conceito apresentado por Almeida (2005) em que comunidade educativa são “todos os interessados pela educação que se situam no sistema de interações com a escola” (p. 49) e o apresentado por Sarmiento e Ferreira (1999b) que reflete um novo modelo de escola que procura “promover um processo de partilha de poder entre todos os atores educativos, (...) em torno do projeto educativo construído”, salienta-se, em torno de uma autonomia relativa (p. 96)

### **2.2.2 A construção da comunidade educativa – O projeto educativo**

Assumida que é a necessidade de construir uma relação entre a escola e a comunidade educativa e delineados os conceitos de comunidade e comunidade educativa, interessa analisar o modo, como alguns autores: Formosinho e Machado (2000b); Barroso, (1992); B. Canário (1999) e Branco (2007), pronunciam a sua verificação. Neste âmbito destacam-se as noções de projeto educativo, parcerias e redes em educação.

Segundo Formosinho e Machado (2000b) “está ao alcance da escola aproveitar esta oportunidade de entrega do poder e da responsabilidade da administração central aos contextos locais e às escolas”, para desenvolver práticas de autonomia e de relação com a comunidade em que se insere (p. 120). Neste sentido ganha uma nova dimensão a construção de um projeto que expresse esta conquista em contraposição com aquele elaborado por simples cumprimento normativo. De igual modo Branco (2007) considera que o elemento fundador da emancipação da escola é o projeto educativo (PE), o qual deve resultar de uma reflexão participada de todos os interessados no processo educativo, expressa num conjunto de princípios, valores e políticas, “capazes de mobilizar a ação e servir de orientação na tomada de decisões. O PE aparece, assim, como polarizador de um conjunto de intenções, sem o qual não faz sentido falar de comunidade propriamente dita” (Branco, 2007, p. 266).

Para Branco (2007), o PE é ainda “o instrumento crucial da construção da autonomia e, por conseguinte, da escola comunidade educativa. É mediante a concretização do seu PE que a escola se constitui como uma organização com identidade e capacidade de auto-organização, correspondendo às solicitações do meio que a envolve” (p.265). O PE deve incorporar o projeto de desenvolvimento interno da própria organização e, simultaneamente, o projeto de desenvolvimento decorrente da relação com a realidade circundante. Assim, o documento final deverá integrar um conjunto definido de intenções, fruto de uma reflexão alargada, sobre os problemas educativos. (J. A. Costa, 2003).

Segundo Formosinho,

“O projeto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova conceção de escola” (conforme citado em J. A. Costa, 2003, p. 29).

Barroso (1992) refere-se à formalização do projeto de escola, enquanto “documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir,

em função do diagnóstico realizado e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe são atribuídas” (p.30).

De acordo com B. Canário (1992 como citado em Costa, 2003, p. 53), o PE “deve explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão atuar e estabelecer um compromisso entre as diferentes partes envolvidas que o discutiram e aprovaram”. O projeto sintetiza aquilo que a escola deve ser e o que está a efetuar para o conseguir: é o seu “cartão de visita”.

A construção do PE de uma forma participada, remete para um conceito de escola que se abre à comunidade e possibilita a intervenção de todos os beneficiários do seu serviço na determinação, da natureza, conteúdos e objetivos do PE (Branco, 2007).

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 43/89 refere: “ (...) A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios em que a comunidade se insere”.

O atual regime, prevê a elaboração e aprovação partilhada do PE, entendido como o

“ (...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (cfr.art.9.º, n.º1,al.c) do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Assim, cabe ao conselho geral o desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade, competindo-lhe nomeadamente, “aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” [(art.º13, n.º1, alínea c)] . Para protagonizar todas estas valências, a administração escolar aponta para a importância das escolas disporem de um diretor devidamente preparado ao nível da competência técnica e da capacidade de liderança organizacional, capaz de influenciar todos os elementos da organização a atuar no sentido dos objetivos da mesma. Segundo Branco (2007), cabe ao diretor, enquanto líder, motivar todos os elementos da organização para a ação, “dirimindo conflitos e encorajando o processo de transformação no sentido acordado pela comunidade” (p.268).

A seleção do diretor encontra-se regulamentada através da portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. O candidato, para além de outros documentos, deve apresentar um projeto de intervenção para a escola, onde identificará os problemas, definirá os objetivos e estratégias,

bem como estabelecerá a programação das atividades que se propõe realizar no contrato (cfr. art.º 6.º, n.º3). Não está prevista na lei a forma de articulação entre o projeto educativo da escola e o projeto de intervenção do diretor. No agrupamento, estudo de caso, a diretora, enquanto candidata ao cargo construiu o seu projeto de intervenção de acordo com o projeto educativo do agrupamento. No entanto, são conhecidos casos em que o mesmo projeto de intervenção é submetido, simultaneamente, à candidatura do cargo de diretor de vários agrupamentos.

### **2.2.3 As parcerias e as redes educativas**

Pacheco (2000) associa a concretização da autonomia da escola não só à construção de um projeto identitário próprio, como também ao seu funcionamento em regime de parcerias.

Assim, a abertura da escola ao meio exterior concretiza-se essencialmente, mediante a constituição de parcerias educativas. Estas visam aumentar a capacidade de resolução de problemas escolares e sociais, evidentes nas práticas dos diversos atores, confluindo esforços na prossecução de objetivos comuns e agregando estratégias para a concretização de finalidades definidas num projeto próprio. As parcerias devem então fazer parte integrante do projeto educativo.

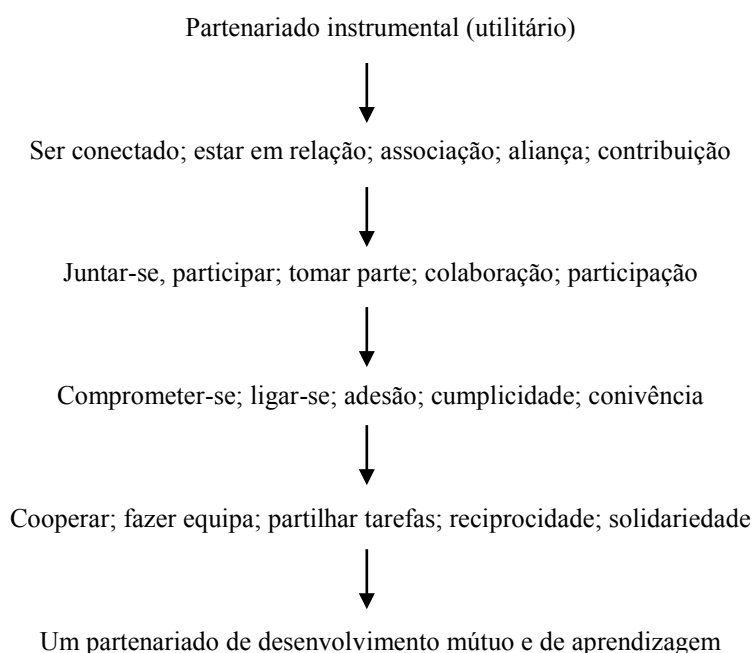
Sobre o conceito de parceria, o dicionário define-o como “ um arranjo em que duas ou mais partes estabelecem um acordo de cooperação para atingir interesses comuns” (Wikipédia)<sup>3</sup>. Segundo Sauvé (2001) o conceito de partenariado é relativamente recente e não é universal. Existe na  ngua portuguesa mas não na espanhola, tornando-se necessário utilizar o termo “colaboração”. Por ser um termo complexo e recente é muitas vezes associado a um conjunto de outros conceitos tais como: associação, aliança, concertação, contribuição, colaboração, participação e cooperação. Encontra-se ainda ligado a várias atitudes como cumplicidade, conivência, adesão, solidariedade, assim como a uma série de estratégias nomeadamente, trabalho de grupo, ajuda, troca e patrocínio. Porém, nem todos estes qualificativos têm o mesmo significado. Por exemplo, colaborar   participar na realização de uma tarefa, sem que esta tenha sido necessariamente definida em conjunto, não havendo pois, responsabilidade partilhada. Opostamente cooperar pressupõe já a partilha de tarefas e de responsabilidades, aproximando-se mais do conceito de parceria.

---

<sup>3</sup> Recuperado em 2011, outubro 6, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Parceria>

Segundo Baixinho (2008), Stoer (1998) distingue os conceitos de parceria e parceria cuja diferença reflete o grau de envolvimento das diferentes entidades. Assim, o parceria tem subjacente uma lógica social, e procura estabelecer uma nova forma de colaboração, diferenciando-se de outras formas de auxílio, como por exemplo o mecenato, em que uma instituição dá e a outra recebe. O parceria pressupõe a paridade entre os contratantes e” tende a influenciar a política social através do discurso oficial” (p.54). Já a parceria “idealiza” a paridade entre os diversos parceiros, que apesar de terem objetivos próprios e diferenciados podem assumir objetivos comuns. A parceria influencia a política social não pelo discurso, mas pela capacidade de implementação a nível local e de estabelecimento de redes mais amplas.

Sauvé (2001) considera que no parceria existe um gradiente de envolvimento, podendo ir de uma situação instrumental e utilitária, como a cedência das instalações por parte de um município, até uma cooperação de desenvolvimento mútuo e de aprendizagem, como a associação entre escolas e universidades. A figura 2.1 procura ilustrar o grau de variação do parceria. Constata-se que à variação de grandeza se associa um acréscimo de responsabilidade dos parceiros envolvidos.

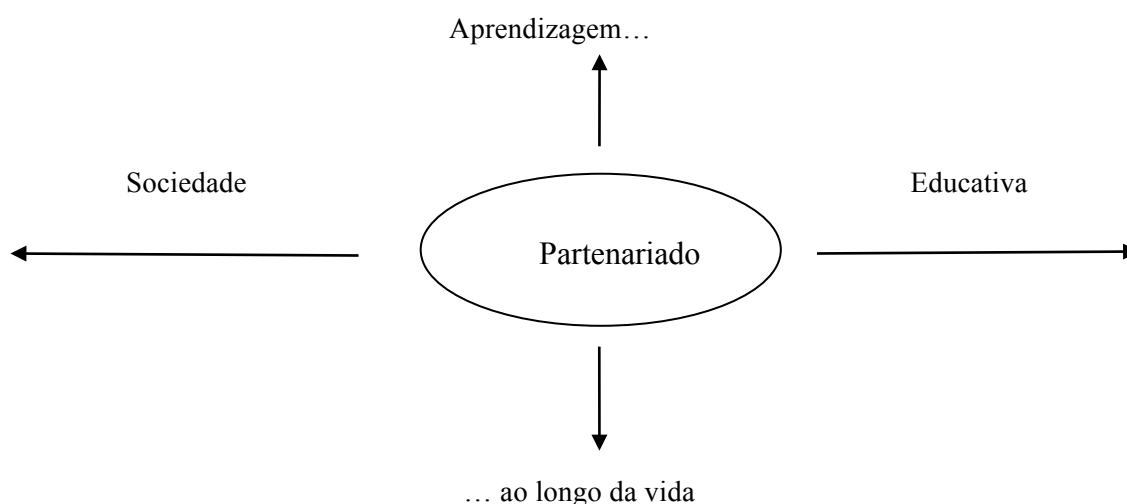


**Figura 2.1 - Graduação do parceria (Adaptado de Sauvé, 2001, p.25)**



Pela variabilidade que pode assumir, o partenariado deve ser definido em conformidade com o seu contexto. Zay (1994), citada por Sauvé afirma que “c’est par les modalités d’un faire, par les pratiques particuli  res que va pouvoir être d  fini le partenariat” (Sauvé, 2001, p. 26). Neste contexto a autora utiliza o termo “situação de partenariado”. O caráter evolutivo de um partenariado obriga a que o mesmo seja definido na própria situação, impossibilitando uma descrição a priori e obrigando a uma redefinição constante, realizada pelos próprios parceiros, que fixam os territórios e níveis de compromisso de cada um.

A escola não é o único local da educação e o professor o seu único responsável, devendo os diversos atores sociais, articularem-se em torno de um projeto comum que ofereça um contexto privilegiado de educação permanente. Neste sentido, Sauvé (2001) considera que o partenariado responde, entre outros, a dois princípios da educação contemporânea: o da emergência de uma sociedade educativa e o da aprendizagem ao longo da vida. A figura 2.2 procura representar esta associação. O eixo horizontal corresponde ao domínio dos atores sociais articulados em torno da educação (sociedade educativa) e o eixo vertical,    duração do processo educativo (aprendizagem ao longo da vida). É na junção dos dois eixos que surge o partenariado que, assim encontra a justificação e se inscreve quer na sociedade educativa, quer na aprendizagem ao longo da vida.



**Figura 2.2 - O partenariado no coração do processo educativo (Adaptado de Sauvé, 2001, p.23, inspirado em Gosselin, 1998)**

Marques (1996) define partenariado socioeducativo, como uma “parceria de parceiros sociais com fins educativos” (p.5). A lógica de partenariado, surge, destarte, como uma nova

metodologia de ação, partilhada, refletida e negociada, por todos os atores implicados numa aprendizagem ao longo da vida e numa sociedade educativa.

Deste modo, para a autora, o partenariado socioeducativo, constitui uma modalidade de colaboração estruturada (em parcerias), entre o sistema educativo e o sistema económico e social, que se concretiza a nível de escola, no Projeto Educativo, o qual prevê uma interação entre os vários sistemas. De facto, o partenariado não se resume a uma colaboração e muito menos a cooperações pontuais e transitórias. Inicia-se muitas vezes a partir de experiências de cooperação, mas deverá ser orientador do projeto educativo da escola, assumindo um maior grau de participação e de responsabilidade.

Para B. Canário (1999) o partenariado compreende a participação a diferentes níveis e materializa a descentralização, enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional. Assim, de um modo mais abrangente a autora refere que a comunidade pode ser chamada a construir, em conjunto com a escola, um projeto educativo para o seu território, o Projeto Educativo Local. Ou seja, “quer o projeto educativo local, quer o projeto educativo de escola, são instrumentos de planeamento organizacional, definindo o primeiro a política educativa de um território e o segundo a de uma escola” (p.3).

Ainda noutra perspetiva, Marques (1996), salienta que no âmbito do partenariado, a colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico e social é indispensável para melhorar não só a qualidade do sistema educativo como a competitividade das empresas. Destaca que o perfil de saída dos jovens em cada nível de ensino, mesmo que ele se limite à escolaridade obrigatória, deverá ser construído na base na articulação entre conhecimentos técnicos, científicos e económicos e conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade que se deseja democrática. Esta articulação permitirá aos jovens orientar a sua vida, situarem-se no mundo e serem cada vez mais atores da sociedade. Deste modo, a ideia de partenariado entre as escolas e as empresas ganha dimensão não apenas numa lógica económica, mas também, pedagógica, cultural e cívica.

Para que seja executável, o desenvolvimento de um partenariado no âmbito do PE de uma escola exige, para além da criação de uma equipa que identifique as parcerias privilegiadas, a construção de um programa conjunto entre os diferentes parceiros e a definição de uma metodologia de acompanhamento e de avaliação. Poderá partir de uma iniciativa da própria escola no âmbito do seu PE, ou ter origem nas empresas locais, que solicitam a colaboração das escolas, ou ainda serem as empresas e as escolas que, em simultâneo, traçam programas de ação para resolver problemas específicos locais (Marques, 1996).

A constatação da necessidade de interação entre várias entidades locais, tem constituído um objeto de estudo, em contraposição ao habitual modelo hierarquizado das relações intraorganizacionais. O interesse por este assunto nasce também da necessidade de pensar a ação educativa numa lógica coletiva e de insatisfação com os resultados obtidos com soluções hierárquicas e centralizadas e por posteriores receitas de mercado (J. Á. de Lima, 2007).

A combinação deste insucesso com a realização de cortes orçamentais e a introdução de reformas na administração pública, levou os governos a introduzirem processos de desregulação estatal e de descentralização. Hoje, torna-se evidente que a regulação da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões sem quais a concretização dos objetivos públicos fica comprometida. Embora o Estado continue a ser o principal regulador ganhou dimensão a regulação social, através de múltiplas entidades, que de forma descentralizada constroem relações de forma a articular os seus interesses, coordenando e por vezes transformando o funcionamento do sistema educativo (J. Á. de Lima, 2007).

Uma forma de assegurar esta articulação e a mediação dos interesses da multiplicidade dos atores implicados nas questões públicas é a organização em rede. No campo de análise das ciências sociais define-se rede “como um conjunto de atores e as relações que se estabelecem entre eles” (J. Á. de Lima, 2007, p. 172).

Segundo o autor o termo “rede” está hoje em dia totalmente trivializado, sendo que a generalização indiscriminada do conceito pode levar ao esvaziamento do seu significado. Neste sentido e no intuito de se evitar “tomar por idênticos conjunto de atores que normalmente assumem formas, dinâmicas, orientações ideológicas e missões bastante distintas, algumas enquadráveis nas características (...) da governação em rede, outras distanciando-se claramente”, o autor propõe a apresentação de uma classificação das mesmas (J. Á. de Lima, 2007, p. 175).

Assim, quanto à sua génese as redes podem ser classificadas em dois tipos: as redes fabricadas e as redes auto-organizadas. As redes fabricadas correspondem “a uma solução organizacional planeada para funcionar enquanto mecanismo de coordenação, em resultado de uma ação diretiva consciente, geralmente o Estado, no sentido de se criar e sustentar uma rede” (J. Á. de Lima, 2007, p. 173). Neste caso, situam-se as redes constituídas pelo Estado como, por exemplo, as parcerias público-privadas ou os agrupamentos de escolas. As redes auto-organizadas reúnem interações, desenvolvidas a partir da sociedade civil, em constante evolução, resultante da articulação estabelecida entre os atores envolvidos. Neste caso, incluem-

se os fóruns de discussão na internet, as associações de escola que se formam sem intervenção do Estado e outras.

Quanto à composição, pode-se diferenciar-se entre redes ego-centradas, redes de atores individuais, redes de atores coletivos e meta-redes. As primeiras” compreendem o conjunto de atores com os quais um determinado ator focal mantém interação”, como por exemplo o conjunto de entidades com as quais uma escola se relaciona. As redes de atores individuais, são constituídas por conjuntos de pessoas individuais e pelas ligações estabelecidas entre as mesmas, por exemplo os vários movimentos pedagógicos, como o movimento da escola moderna. As redes de atores coletivos são idênticas à anterior mas em que os atores coletivos substituem os singulares, como por exemplo uma empresa. As redes mistas caracterizam-se por reunir conjuntos mistos de atores coletivos e individuais. Por fim, as meta-redes são aquelas em que cada ator na rede constitui também uma rede, são redes de redes (J. Á. de Lima, 2007, p. 174).

Finalmente, ao nível da composição, podem-se distinguir redes uni-institucionais, em que todos os membros pertencem a uma mesma instituição, ou pluri-institucionais, em que os membros provêm de pelo menos duas instituições distintas.

Assim, de acordo com J. Á. de Lima (2007), a utilidade desta classificação é a de permitir a compreensão e análise de uma rede, percebendo a sua génese, examinando a sua composição e aferindo as suas propriedades estruturais.

Para Ferreira (2000) o grau com que a escola consegue articular-se e interligar os vários parceiros sociais, depende do modo de agir dos próprios atores das organizações educativas. Neste sentido, o autor caracteriza duas lógicas, uma de contrato, em que os atores se orientam predominantemente para o cumprimento das normas e dos regulamentos, com uma forte valorização do domínio formal, e outra, de rede, em que são trabalhadas as questões da informalidade e do envolvimento comprometido dos atores.

Nesta altura da apresentação do estudo parece importante distinguir entre comunidade educativa, partenariado, parceria socioeducativa e rede educativa. Parece assim que todos os conceitos se relacionam com a territorialização das políticas educativas e com o apelo ao local, numa tentativa de intervenção mais próxima e coletiva, que visa a resolução dos problemas económicos, sociais e educativos da sociedade de hoje. O conceito de comunidade expressa a intenção local de relação entre vários atores, movidos por um compromisso comum. Os laços estabelecidos resultam da partilha e da comunhão de um conjunto de ideias e ideais e afirmam

uma relação baseada na vontade. O partenariado reflete uma forma de colaboração entre parceiros que se distingue de outras como a do mecenato, e a parceria traduz o acordo, o protocolo, a formalização contratual e a implementação prática do compromisso assumido. O conceito de rede insere-se numa lógica de regulação social dos interesses socioeducativos comuns, como forma de mediação na coordenação e acompanhamento dos compromissos coletivamente assumidos.

#### **2.2.4 Estudos sobre a relação da escola e a comunidade educativa**

Existem vários estudos teóricos realizados em Portugal que relevam a importância do conceito de comunidade educativa. Sarmento e Ferreira (1999) afirmam que estes estudos têm em comum uma abordagem crítica ao modelo tradicional de funcionamento das escolas e o debate de modelos alternativos. Os autores sintetizaram as várias abordagens realizadas identificando para cada uma delas o autor responsável e respetiva perspetiva de análise:

- Formosinho (1989) – Apresenta uma perspetiva de comunidade educativa com base na autonomia e na participação, em contraposição a uma escola serviço local de educação do modelo centralizado.

- Nóvoa (1991) – Aborda o conceito de comunidade educativa numa perspetiva político-cultural, incidindo em três aspetos fundamentais: o clima social da escola, a cultura organizacional e os atores sociais na organização escolar. Este autor valoriza o “espaço social da intercomunicação, partilha e construção coletiva de identidades e projetos que os atores sociais experimentam na procura de soluções para os problemas comunitários e para as necessidades dos alunos” (p.118).

Sarmento e Formosinho (1992) – Inserem-se numa perspetiva sócio-organizacional onde salientam a construção do projeto educativo da escola como “ato decisório e regulador fundamental da comunidade educativa, fruto de uma “dinâmica social que envolve professores, alunos, pais e elementos comunitários” (p.119).

R. Canário (1992) – Aborda a comunidade educativa numa perspetiva sociopedagógica, incidindo na análise da natureza e modalidades da relação entre a escola e a comunidade local. Salienta a necessidade de mudança da relação escola/comunidade, onde a mesma não seja avaliada pela frequência de interações estabelecidas entre a escola, os pais e outras entidades, mas sim pelo modo como, ao relacionar-se, proporciona a produção de saberes por parte dos alunos. Assim a relação da escola com a comunidade deve ser entendida como um processo

integrado na estratégia de mudança da própria escola que assinale a passagem de um modelo de funcionamento como “sistema repetição de informações” para um modelo “sistema de produção de saberes” (p.12).

Amiguinho, Canário e D’Espiney (1994) – Estes autores analisam a comunidade educativa numa perspectiva de desenvolvimento local comunitário. Procuram articular a escola com processos de desenvolvimento realçando a sua dimensão sociocomunitária de desenvolvimento local. Consideram que o isolamento de algumas escolas deve-se à necessidade de inserir a escola num contexto comunitário local, de onde emerge o conceito sistémico de projeto educativo o qual deve ultrapassar o âmbito da atividade escolar e incidir num processo de desenvolvimento local. As comunidades educativas correspondem então a territórios constituídos em redes em torno de projetos integrados.

Lima (1992) e Stoer (1994) – Analisam a comunidade educativa numa perspectiva de expressão de uma escola democrática. Assim a relação da escola com a comunidade associa-se ao conceito da escola democrática, resultante da prática do direito da participação. A escola deve rejeitar todas as formas de segregação social e todos os privilégios infundados, admitindo a diversidade e promovendo a solidariedade. Neste contexto a escola comunidade educativa surge como “expressão da escola democrática, revelando simultaneamente a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação e o seu exercício pleno num espaço educativo comunitariamente projetado e realizado” (p.124).

Algumas investigações empíricas, realizadas no âmbito de mestrados/doutoramentos têm evidenciado as potencialidades do estreitamento da articulação entre escola e a comunidade envolvente, ainda que tenham também referido as dificuldades e resistências havidas nesse relacionamento.

Assim, num estudo que teve como objetivo implementar uma proposta de cooperação entre diferentes parceiros locais, reconfigurando a organização educativa e social com forte intervenção das políticas locais, Lopes (2003) concluiu ser possível desenvolver práticas socioeducativas, organizadas em cooperação, mediante diferentes parcerias, as quais produzem alterações concretas, na proteção e reedificação de património artístico e cultural local e, também, na melhoria das condições físicas na escola.

Numa outra perspectiva Tavares (2007), procurou construir e dinamizar, num estudo local, uma ligação entre a escola velha esquecida e a nova escola recriada, procurando garantir que não se perca a memória associada aos sítios e pessoas que lhe deram forma e vida. Concluiu

que o conhecimento endógeno do lugar e a sua valorização através de projetos envolventes são vias conducentes ao desenvolvimento do local.

Já o estudo de Rodrigues (2008) baseou-se numa tentativa de aprofundar e compreender a dinâmica da estratégia em parceria em contexto local. Procurou investigar se a mesma é um instrumento eficaz e articulador das medidas de intervenção local e se contribui para o fomento de mecanismos de cooperação e interajuda entre os atores envolvidos no processo de desenvolvimento local. Concluiu que o “envolvimento da sociedade civil e a maior autonomia de desenvolvimento local, só poderão produzir resultados eficazes e adequados se os atores tomarem consciência do trabalho em parceria, o interiorizarem nas suas culturas organizacionais e nas suas práticas” (Rodrigues, 2008, p. 40). Constatou ainda que o envolvimento e dinamização das estratégias delineadas na parceria, dependem da coordenação da mesma e requerem o envolvimento e capacitação dos parceiros locais intervenientes. Assim o planeamento das ações de melhoria e a delineação de estratégias necessitam do envolvimento comprometido dos atores, e também do esforço pelo cumprimento das metas e objetivos a que se propuseram.

Também, num contexto local, Marques (2007) evidencia o modo como as parcerias, embora vejam formalmente reconhecido o seu papel social e educativo, continuam a ocupar um lugar secundário na vida da escola, apresentando um dinamismo entorpecido por limitações legislativas e por autonomias não assumidas, constituindo-se, consequentemente, mais como complementos do que como matrizes orientadoras da vida da escola e da comunidade.

Num outro estudo Branco (2007), com o objetivo de saber até que ponto o ideal de educação democrática exige o aprofundamento da comunidade escolar, no sentido da comunidade educativa, concluiu que apesar do regime de autonomia conceder à escola um lugar central, incentivando a construção de uma autonomia de escola, baseada no diálogo com a comunidade educativa envolvente, não se vislumbram ainda dinâmicas escolares com efeitos significativos a nível da comunidade local.

Na avaliação que a OCDE (2007) produziu das relações da escola com a comunidade envolvente em Portugal, considera-se também que a representação dos diferentes grupos da comunidade educativa, nomeadamente pais e encarregados de educação, é bastante resumida e que o recrutamento dos seus representantes é feito, essencialmente, junto de grupos sociais reduzidos e, não raro, de pais e mães que são professores. De facto, embora assinala a inexistência de dados extensivos (mesmo que apenas de mera descrição estatística) P. Silva (2006) sustenta a partir das suas pesquisas que em múltiplas situações se verifica que são os pais

que exercem atividade profissional como docentes são os que assumem mais frequentemente e intensamente a participação das famílias nas escolas, designadamente como protagonistas na liderança de associações de pais.

Por outro lado, a OCDE (2007) refere que o envolvimento com empresas está relacionado essencialmente com o desenvolvimento da formação profissional, de que é exemplo a articulação das escolas com ensino secundário com empresas da região tendo como objetivo a escolha da oferta de cursos e a concretização de estágios para os alunos. É também frequente, o estabelecimento de relações com vista ao desenvolvimento de estratégias de angariação de fundos e de apoio aos projetos da escola, junto dos pais, das autarquias locais e empresas, criando por vezes uma rede ativa de colaboração e parceria entre a escola e o meio social envolvente.

Barroso (1995), num artigo sobre o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, menciona a propósito das estratégias de mudança das organizações e seguindo Friedberg (1995), que esse desenvolvimento exige para além “do exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a rutura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias), uma participação efetiva dos atores interessados (capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções)” (p.18).

Assim, globalmente infere-se que não basta salvaguardar a participação formal dos vários elementos da comunidade educativa prevendo o seu assento nos órgãos de gestão das escolas e a sua participação na elaboração do projeto educativo, sendo necessária alguma liderança na implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes.

## **2.3 A autonomia das escolas e a construção da comunidade educativa**

No ponto anterior analisou-se o modo como os autores indicam a efetivação, na escola, da construção da relação com a comunidade educativa, incluindo essa intenção no projeto educativo, formalizando-a na realização de parcerias socioeducativas e regulando-a através das redes construídas.



Procura-se em seguida percorrer um caminho que acompanhe a evolução das políticas educativas em Portugal, focando os principais aspetos da reestruturação da administração escolar e os debates sobre centralização, descentralização e autonomia. Pretende-se ainda relacionar este trajeto com a evolução da construção legal da comunidade educativa.

### **2.3.1 Os conceitos de centralização, descentralização e autonomia**

O conceito de administrar traduz a ação ao serviço de determinados fins e com vista a realizar certos resultados. Nesta linha de pensamento, pode-se considerar que administrar é realizar determinadas ações com vista a prossecução de determinados objetivos. Porém, nem toda a ação humana que visa atingir determinados objetivos é administração (Caupers, 2007).

O conceito “administração” subentende o de “organização”, por se referir a um grupo humano que se organiza em função dos fins a atingir. Administrar é assim “uma ação humana, que consiste exatamente em prosseguir certos objetivos através do funcionamento da organização”(Caupers, 2007, p. 31)

Deste modo, administração pública em sentido orgânico é “o conjunto de órgãos, serviços e agentes do Estado e demais organizações públicas que asseguram, em nome da coletividade, a satisfação disciplinada, regular e contínua das necessidades coletivas de segurança, cultura e bem-estar”(Caupers, 2007, p. 37). Em sentido funcional, administração pública, é o conjunto de ações e operações desenvolvidas pelos diversos organismos públicos atrás enunciados, habilitados em assegurar, em nome da coletividade, a satisfação das necessidades igualmente já referidas. Este autor considera preferível, a expressão “atividade administrativa pública” quando nos referimos à administração em sentido material ou funcional.

De modo idêntico, para Formosinho (2005) administração pública é o “conjunto de organizações encarregadas de levar a cabo a atividade administrativa pública” (...) a qual procura “satisfazer um conjunto de necessidades comuns fundamentais para a vida da coletividade, geralmente nos domínios da segurança, da educação e cultura e do bem-estar”(Formosinho, 2005, p. 21). A descentralização é então o “ processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de atividade até aí submetidas a tipos mais estatizados” (p.25). A desconcentração, por seu lado, representa “um processo de transferência para serviços regionais e locais do Estado de competências até aí situadas nos serviços centrais” (p.25). Ambos os processos, descentralização e desconcentração, podem ser originados por razões de ordem funcional isto é, “necessidade de criar serviços diferenciados

para atender às necessidades de atividades que exigem especialização técnica”, ou por razões de ordem territorial “necessidade de criar serviços próximos das populações que servem” (p.26).

Alvarez (1995) enuncia o conceito de desconcentração territorial, em termos de delegação de certas funções administrativas a favor de funcionários do ministério central localizados em territórios ou províncias e que atuam sob a autoridade e para efeitos daquela administração central. Descreve a descentralização na educação, como a capacidade do Estado para transferir competências que lhe são próprias para as regiões ou municípios, de modo a que sejam estes a administrar as escolas sob sua dependência. Considera ainda, que o conceito de autonomia refere-se à própria escola, sendo que uma escola tem autonomia quando é capaz de tomar decisões segundo critérios próprios sobre aspetos relativos ao currículo, pessoal ou também ao orçamento proveniente da administração central ou regional. Neste sentido, um diretor de uma escola deverá ser um especialista que exerce a sua função de forma autónoma, com formação e especialização para o cargo que desempenha, com capacidade de planeamento, criatividade e gestão próprias e ainda com aptidão para utilizar meios técnicos, métodos e estratégias, por forma a implementar o seu projeto de intervenção, tendo como referência o quadro normativo e os projetos curricular e educativo da escola que o elegeu.

A centralização é caracterizada por Formosinho (2005), em virtude de, circunscrever as principais decisões aos serviços centrais, reduzindo o papel do diretor escolar a mero executante das diretivas centrais, alimentando, conseqüentemente, um processo cultural de “não participação, situacionismo e passividade”(Formosinho, 2005, p. 20). Em contrapartida, se a tomada de decisão puder envolver a nível local e regional grupos de cidadãos, empresas, sindicatos, associações e organizações inverter-se-á a tendência para o conformismo e desmobilização da comunidade local, inerente à centralização, e fomentar-se-á o empreendedorismo e a inovação. Assim, a descentralização tem duas grandes vantagens: - aprofundar, por um lado, o exercício da vida democrática interessando os cidadãos pelos problemas públicos e dando-lhes a possibilidade de participar e influir na gestão da administração pública, e respeitar, por outro, os direitos e liberdades locais, construindo um sistema pluralista que evite os abusos da administração central e limite o poder do Estado face à sociedade civil.

De igual modo, para Fernandes (2005), centralização significa que a responsabilidade e o poder de decisão estão concentrados no Estado, devendo as restantes estruturas administrativas, incluindo naturalmente as escolas, executar as diretivas e ordens provenientes do poder central. Gournay (1978) refere que na centralização, todas as decisões de determinada

importância são tomadas ao nível dos serviços centrais, cabendo aos serviços locais apenas a tarefa de as executar.

A centralização requer assim uma organização administrativa hierarquizada de órgãos e serviços, sendo que as entidades inferiores prestam contas às superiores e não aos seus clientes ou utentes. As escolas ou outras repartições locais são o prolongamento local da administração central, sem autonomia administrativa própria (Fernandes, 2005). “A desconcentração constitui uma modalidade atenuada da centralização”, mantendo a estrutura hierárquica da administração e delegando alguns poderes para níveis inferiores da mesma linha hierárquica. (Fernandes, 2005, p.55). A descentralização por seu lado, não está “subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente”. O controlo do Estado limita-se à verificação da legalidade dos atos praticados (Fernandes, 2005, p.58).

“A autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa ação. Assim, a autonomia insere-se num movimento inverso ao da descentralização ou desconcentração. Ao passo que estas operam uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia, aquela pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Fernandes, 2005, p.59).

Fernandes (2005) refere ainda que se, por um lado, a descentralização cria condições para a construção da autonomia, por outro lado, a autonomia, dá corpo à dinâmica local com repercussões na forma como a descentralização é interpretada e aplicada.

Para que esta dinâmica, implícita à autonomia se verifique, torna-se necessária, segundo Macedo (1991), a capacidade de auto-organização. Um sistema ao organizar-se em torno da concretização de determinados objetivos diferencia-se dos outros, com os quais se inter-relaciona, construindo a sua própria identidade. Torna-se um sistema autónomo. Esta autora considera que a essência da autonomia na escola passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que a envolvem. A autonomia da escola não se adquire, mas vai-se construindo na inter-relação com os outros sistemas, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade (Macedo, 1991).

Barroso (1995) considera que a autonomia na escola se situa em duas dimensões: a jurídico-administrativa, que expressa a competência dos órgãos de gestão escolar para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira; e a sócio-organizacional que reflete o sistema de relações que a escola estabelece com o meio envolvente. A autonomia de

escola pressupõe, assim, uma concepção de escola como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si (Moura, 1999).

Moura (1999) evidencia que são os diversos atores que, ao interagirem, alteram e criam novas dinâmicas no sistema modificando-o, apesar de condicionados por determinadas circunstâncias materiais e sociais inerentes ao mesmo. Neste sentido, Lima (1991) afirma que mesmo num sistema educativo muito estruturado e centralizado, que impõe as suas regras através de produção legislativa às escolas na sua dependência, o cumprimento das mesmas não é uniforme, mas sim consequência das dinâmicas contextualizadas criadas como forma de resposta às necessidades encontradas.

Barroso (1996) indo de encontro a esta perspetiva, escreve que “ a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (p.31).

A autonomia da escola passa assim pela capacidade de construir a sua própria identidade e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve (Moura, 1999). Essa construção identitária pressupõe a participação de todos os atores que interagem entre si. Segundo Barroso (1996), a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. A autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade.

É nesta procura de encontro entre respostas diferenciadas e contextualizadas que o envolvimento da comunidade educativa se insere na construção da autonomia da escola, na procura de novas respostas que constituam uma solução adequada aos problemas educativos atuais, sempre mediante a interação dos atores locais capaz de criar novas dinâmicas que desafiem a impassividade e o situacionismo.

### **2.3.2 Enquadramento legal da construção da comunidade educativa**

A história das políticas educativas e da administração em Portugal está repleta de tensões entre centralização e descentralização, entre concentração e desconcentração, entre os princípios de territorialização invocados e a prática do autogoverno efetivo por parte das escolas (Lima, Pacheco, Esteves, & Canário, 2006).

Até 1974 as escolas em Portugal estavam sujeitas a um grande centralismo com controlo rigoroso do currículo, da gestão dos professores e dos alunos e do processo ensino-

aprendizagem. O sistema escolar era utilizado como forma de propagação dos valores do regime (Deus, Pátria e Família) e de garantia do controlo político e ideológico. As escolas não tinham qualquer autonomia e a participação dos professores, pessoal não docente e alunos na tomada das decisões do quotidiano escolar era inexistente. As escolas eram dirigidas por reitores, nomeados pelo ministro da educação que, respeitando a confiança neles depositada e espelhando a estrutura autoritária do regime, agiam de forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico (Ventura, Castanheira, & Costa, 2006).

Após a revolução de 1974, a maior parte dos reitores foi “afastada”, surgindo diversas tentativas de conquista da autonomia e poder de decisão ao nível das escolas (Lima et al., 2006). Assim entre 1974-1976 as escolas passaram a ser geridas por comissões de gestão, constituídas por professores, estudantes e funcionários eleitos em assembleias-gerais. Este período foi designado por autogestão e, de acordo com Lima et al. (2006), observou-se:

“ (...) o afastamento de reitores e diretores, que ocorreu em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso às assembleias-gerais e, especialmente, dos plenários dos professores (estes, em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direção escolar), a tomada de decisões em múltiplas áreas, incidindo sobre manuais e textos de apoio, conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, regras de comportamento, entre outros elementos que têm sido inventariados pela investigação acima referida, constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efetiva expressão no plano de ação organizacional” (pp. 10-11).

Esta autonomia, construída à margem do controlo do Estado, levou à publicação do Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio, o qual veio legalizar os órgãos de gestão eleitos, permitindo a colegialidade das comissões de gestão e determinando a escolha de um dos docentes como presidente. Este deveria desempenhar as funções de representação e controlo da execução das deliberações coletivas. Lima caracteriza esta autonomia como processual ou instrumental, mais centrada no método de escolha dos detentores dos cargos do que no teor e na amplitude das suas novas atribuições e competências (Lima et al., 2006).

Ainda em finais de 1974 o governo sentirá a necessidade de estabelecer um modelo de gestão uniforme. Nesse sentido aprova o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que cria três órgãos (conselho diretivo, pedagógico e administrativo) e consagra a eleição colegial do conselho diretivo. Interditada ainda a realização de assembleias e plenários de caráter deliberativo sem autorização prévia do órgão de gestão e sujeita o funcionamento de todos os órgãos às políticas e às regras definidas centralmente.

Esta inibição da autonomia viria a fortalecer-se ainda mais com a tomada de posse do I Governo Constitucional e a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Este decreto, para além de manter os órgãos já previstos no Decreto-Lei n.º 735-A/74, procura controlar a “gestão democrática” regulando as atividades e funções da escola e definindo as estruturas de decisão eleitas pelos professores. A este propósito Lima et al. (2006), refere:

“Cedeu-se aos professores o exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projetos próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respetivas comunidades e da participação substantiva de outros atores sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais)” (Lima et al., 2006, pp. 12-13).

Na opinião do autor, consagrava-se ao mesmo tempo um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas. Construiu-se um documento que interligou elementos simbólicos de cariz democrático, representados por rituais eleitorais desprovidos de programas e a” tradição centrista que sempre conferiu a cada escola o caráter de extensão do centro ou de serviço local, periférico, subordinado e heterogovernado” (Lima et al., 2006 p. 13).

Este Decreto-Lei influenciou a gestão das escolas portuguesas até muito recentemente.

A participação da comunidade educativa na gestão escolar viria a surgir mais tarde, com a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, que definiu a participação dos pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino e o Despacho Normativo n.º122/79, de 22 de maio, que regulamente a intervenção dos pais e encarregados de educação nas escolas, através da sua presença em reuniões trimestrais com o conselho executivo ou nas sessões do conselho pedagógico (sem direito a voto), na promoção e desenvolvimento de atividades culturais e desportivas, ou ainda mediante o poder de emitir o seu “parecer” sobre o regulamento interno.

Segundo Formosinho (2007) a noção de uma escola autónoma e a participação local só iriam ser discutidas anos mais tarde, mais precisamente em 1987, por uma comissão criada pelo governo - Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) - para planear a implementação da reforma educativa, em cumprimento do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro/LBSE), que consagra como princípios gerais da administração a distinção entre administração e gestão (art.º 45.º), a participação de todos os interessados na administração da educação escolar, designadamente professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos (cfr. arts. 43.º, ns.º1 e n.º2 e 45.º, n.º2) e a interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que ela se insere (cfr. art. 43.º, n.º2 e 45.º, n.º1).

O debate incidirá essencialmente na distinção entre administração e gestão e na necessidade de criação de um órgão de administração com a representação externa dos pais e da comunidade e na prevalência de professores no órgão de gestão.

Para Formosinho (2007) a escola portuguesa até esta altura foi interpretada pelo governo como uma unidade administrativa, dependente da administração central. Embora gerida por professores eleitos, não possuía autonomia e dependia das normas e diretivas da administração central.

Apesar da LBSE prever, no seu art.º 3.º, alínea b, a intenção de “descentralizar, desconcentrar e diversificar (...) de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes” continua, todavia, a definir dois níveis de administração;- um central, com funções de “conceção, planeamento e definição normativa” e de “coordenação global e avaliação das políticas educativas”, e outro, a administração regional, com funções de integração, coordenação e acompanhamento da atividade educativa (art.º 45.º).

Segundo Lima et al. (2006) “em nenhum momento a LBSE estabelece corretamente a participação dos pais dos alunos, ou das autoridades locais, nos órgãos de administração das escolas”(Lima et al., 2006, p. 15). A descentralização proclamada não terá consequências, quer no que respeita às direções regionais (desconcentradas), quer no âmbito das atribuições e competências dos órgãos de direção de cada estabelecimento, que continuam dependendo do centro, embora através de departamentos pericentrais dispersos por regiões, com uma capacidade ainda maior de exercer o controlo central sobre as escolas.

No entanto, Formosinho e Sarmiento (1999) salientam que na sequência da publicação da LBSE ganhou ampla expressão a ideia de comunidade educativa, como resposta à necessidade de mudança na escola no sentido de uma “aproximação e adequação às condições, interesses, solicitações e problemas socioeducativos concretos das populações locais e dos seus alunos (p.108). De acordo com os autores, nesta sequência foi delimitada a conceção jurídico-administrativa da escola comunidade educativa, salientando-se os seguintes traços: a direção da escola comunidade educativa baseia-se no princípio da participação na tomada de decisão de todos os interessados no processo educativo; o poder de decisão da escola comunidade educativa exprime-se na formulação de projeto educativo que rege e orienta toda a vida escolar; a escola comunidade educativa só se concretiza quando assumir os alunos como sujeitos da sua própria aprendizagem, devendo para tal reformular as práticas educativas, tornando-as mais

flexíveis e adaptáveis aos diferentes alunos, valorizando os seus saberes informais e proporcionando aprendizagens significativas.

Assim, a partir do final da década de 80, é notória a intenção da administração educacional em abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme em todo o território nacional, e de estimular as escolas na procura de soluções diferenciadas de acordo com os seus problemas e contextos, reforçando a autonomia e a integração da comunidade educativa (Formosinho, 2007). Neste sentido, o governo estabelece os princípios de uma escola autónoma através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que possibilita uma consciencialização da indispensabilidade de autonomia e faz emergir alguns esforços de exercício da mesma (Formosinho, 2007). Neste diploma, segundo Formosinho e Sarmiento (1999) aparecem por diversas vezes referidos os princípios de participação e de relação da escola com a comunidade (cfr. art.º 3.º) os quais se concretizam na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada. Salientam ainda que no Decreto-Lei n.º 286/89 existem também várias referências à relação da escola com a comunidade e à sua articulação com o meio em que se insere (preâmbulo e art.º 6.º).

Segundo Lima et al., (2006) a partir do Decreto-lei n.º 43/89, cada escola dos 2º e 3ºs ciclos do ensino básico e secundário, pôde de acordo com as suas especificidades, aprofundar as margens de autonomia ao seu dispor. Não tendo, porém, este decreto abrangido o 1º ciclo e a pré-escolar, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, alargou o novo modelo de administração e gestão escolar a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino. Criou uma estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, o conselho de escola, responsável pela seleção e nomeação do diretor da escola. Contudo este modelo, fortemente criticado pelos sindicatos dos professores, acabou por não passar da fase experimental e somente em 50 escolas. Todavia Formosinho e Sarmiento (1999) realçam que este diploma concretiza os princípios de participação e democraticidade previstos na LBSE, permitindo assegurar a integração da escola no meio em que se insere através do “apoio e participação alargada da comunidade na vida da escola” (Preâmbulo). Este modelo integra no órgão de direção (conselho de escola) a participação dos docentes, dos alunos (no ensino secundário), do pessoal não docente, da APEE, da Câmara Municipal e dos interesses socioeconómicos e culturais (cfr. arts.º 7º e 9.º).

De acordo com Formosinho e Machado (2000a), a avaliação da implementação do decreto anteriormente referido - (Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio) - realizada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), permitiu identificar um conjunto de



recomendações e conclusões com vista à implementação de uma nova política de administração dos estabelecimentos de ensino, pressupondo uma ampla mobilização de todos os atores sociais interessados.

Assim, o Ministério da Educação, precisamente com a intenção de elaborar um programa de reforço da autonomia das escolas solicitou um estudo prévio a João Barroso. Este definiu os princípios a que um contexto de territorialização das políticas educativas deve obedecer, sustentando que o processo de outorga de autonomia às escolas deve partir daquela que cada uma já exerce e dispõe para evoluir de uma forma gradual, diversificada e sustentada até à assunção de um modelo de tipo contratual (Formosinho, 2007).

Com base nestes documentos o Ministério da Educação elaborou um diploma que, cumprindo as exigências da LBSE, consagrou um modelo que procura garantir, por um lado, a democraticidade dos órgãos de gestão e, por outro, o equilíbrio na representatividade entre os setores da comunidade educativa. Assim, em 1998, é aprovado o novo regime de administração e gestão escolar (Decreto-Lei n.º115-A/98) que protagoniza um novo modelo de autonomia, criando um órgão administrativo que integra na sua composição representantes dos pais e da comunidade - a assembleia de escola - mas sem poderes para selecionar o órgão de gestão.

De acordo com Formosinho (2007) este novo regime “procurou reconciliar as diferentes posições sobre participação e autonomia das escolas, em debate desde 1988” (p.75). As Associações de Pais defendiam uma posição que sublinhava a necessidade de ultrapassar o modelo de administração das escolas públicas apenas por professores e, consequentemente, realçavam a necessidade de se criarem órgãos de administração apropriados, compostos por representantes de pais e da comunidade, com o poder de selecionar e nomear o diretor da escola pública. Uma outra posição, defendida pelos sindicatos dos professores e desenvolvida após o 25 de abril, acentuava a necessidade de as escolas públicas serem administradas pelos respetivos professores, que entre eles elegeriam o diretor da escola.

O decreto de 1991, ao aproximar-se mais da primeira posição, contou com forte oposição por parte dos sindicatos dos professores. O decreto de 1998, procurou criando um órgão de administração - a Assembleia de Escola - constituída em partes iguais por representantes do pessoal docente e por outros representantes e um o órgão de gestão - o conselho diretivo - eleito pelos professores, produzir um normativo que pudesse ser aceite tanto pelos sindicatos dos professores, como pelas associações de pais.

Segundo Branco (2007) é no decreto de 1998 que é feita, pela primeira vez, referência explícita a um conceito mais alargado de comunidade educativa consagrando-se aí a “representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (cfr. art. 4.º, alínea c) (Branco, 2007, p. 264). Assim, em termos formais, a participação da comunidade educativa é consagrada pelo assento dos seus representantes na Assembleia de Escola “órgão de participação e representação da comunidade educativa”, cuja composição deve salvaguardar a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local (cfr.art.º 8, n.º2). Por escolha da escola, “a inserir no regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola” (cfr. art.º 8, n.º 3).

Moura (1999) comenta que, para além das alterações que implicou na estrutura das escolas portuguesas, este novo ordenamento jurídico, aponta para “o processo faseado de desenvolvimento da autonomia das escolas, através dos contratos de autonomia” (p.85). Segundo este Decreto-Lei, a “autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício” (cfr. art.º 47, n.º1), indo de acordo ao estudo realizada por João Barroso em 1996.

Mais tarde este mesmo autor, na avaliação que faz do processo de implementação do Decreto-Lei 115-A/98 evidencia as dificuldades experimentadas no reforço das autonomias, apontando para um excesso de intervenção da administração regional e central no, controlo que exerce sobre a redação dos regulamentos internos, modificados na larga maioria (90%) das escolas inquiridas, e para a quase inexistência de formalização pública dos ambicionados contratos de autonomia (Barroso & alguns, 2001).

A partir de 2002 a ênfase no discurso político da autonomia pretendida, recai na defesa da criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, esclarecendo responsabilidades e sublinhando a figura do diretor da escola e simplificando a administração desconcentrada. São abandonados alguns dos temas centrais focados até aí, tais como a territorialização das políticas educativas, a descentralização da educação, a autonomia contratualizada e outros. O discurso

político passa a incidir essencialmente na modernização do sistema e na racionalização dos recursos (Lima et al., 2006).

Esta orientação encontra-se patente na nova orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º208/2002, de 17 de outubro), a qual apresenta uma estrutura mais concentrada em termos de departamentos centrais, extinguindo os institutos públicos dotados de autonomia e criando novos órgãos centrais. As direções regionais passam a ser apoiadas por coordenadores educativos, sustentados por sua vez por pequenos secretariados, criando-se assim um novo escalão de administração desconcentrada.

Lima et al., (2006), considera esta organização como sendo de tipo hierárquico e extensionista, criando uma nova abordagem da territorialização das políticas educativas, “associando-a não propriamente a uma democratização e descentralização de poderes, mas antes a uma eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das diretivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares” (Lima et al., 2006, p. 36).

A tónica é então colocada na ineficiência e ineficácia da administração escolar por carência de organização. O problema central das escolas consiste, essencialmente, num problema de gestão. Neste quadro, o principal obstáculo à ambicionada modernização é a gestão democrática das escolas, anunciando-se a criação de “um novo regime de autonomia, gestão e financiamento das escolas, com órgãos próprios singulares, cujos titulares serão escolhidos mediante um processo público” que releve o mérito curricular e do projeto educativo apresentado, devendo ainda esses titulares possuir formação adequada ao desempenho do cargo (Lima et al., 2006, p. 36).

O projeto educativo deve constituir uma espécie de projeto de gestão que cada candidato produzirá e apresentará a concurso e que cada escola irá selecionar para ser executado (Lima et al., 2006). Este órgão singular, o diretor, poderá mais facilmente ser responsabilizado perante o poder central e sobretudo deverá ser mais eficaz do ponto de vista técnico-instrumental.

Na sequência de todo este processo, entra, finalmente em vigor, em abril de 2008, o novo diploma que estabelece o atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e que tem merecido uma forte contestação e descontentamento por parte da classe docente.

O quadro normativo vigente procura reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, através da instituição de um órgão de

direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos alunos do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, (nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas). A este órgão colegial de direção - designado conselho geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor.

Lima (2009) comenta que este diploma pretende “o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e ainda a “constituição de lideranças fortes”, fortalecendo no primeiro caso a participação dos respetivos setores no conselho geral, considerado o órgão colegial de direção estratégica e, impondo, no segundo e pela primeira vez, desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura do diretor, órgão unipessoal, que também, pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos “departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” da escola (Lima, 2009, p. 247).

As escolas tendem assim a ser governadas por gestores intermédios subordinados, seja aos conselhos gerais, seja especialmente aos diretores selecionados por aqueles conselhos, após a aprovação dos respetivos projetos e por cuja execução respondem perante o mesmo órgão colegial.

Neste contexto, parte-se do pressuposto que a gestão profissional é o paradigma a seguir, competindo às lideranças individuais apresentar o seu projeto de intervenção, executá-lo e prestar contas aos conselhos gerais, escolher as suas equipas, não apenas de direção, mas também de gestão intermédia, através da livre designação. Por esta via se subtrai a professores, estudantes e funcionários a possibilidade de participação nos processos de decisão, a não ser de forma muito indireta e distante, através de alguns representantes no conselho geral.

Daqui resulta, segundo Lima (2009), uma centralização e uma concentração de poderes, ao contrário da desejada descentralização, tal como uma situação de generalizada heteronomia para a grande maioria dos atores organizacionais, também ao invés da prometida autonomia. Constata-se portanto neste normativo, alguma contradição ao pretender, por um lado, o reforço da autonomia e da participação democrática nas escolas, e ao impor, por outro, a direção através de um órgão unipessoal, responsável primeiro perante a tutela, devendo representar “o rosto” da

escola, dela prestar contas pelos resultados alcançados e liderar doravante os professores, estudantes e funcionários administrados.

A fase empírica deste estudo desenvolveu-se no primeiro ano de mandato da maioria dos diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas do concelho de Almada, sendo que grande parte já tinha iniciado anteriormente as suas funções de gestão no agrupamento/ escola que dirigem e apenas quatro exercem o cargo pela primeira vez.

O quadro 2.1 procura sistematizar a legislação referenciada sobre a administração pública da educação:

**Quadro 2.1 - Resumo da legislação sobre a administração pública da educação referenciada.**

<b>Administração Pública da Educação</b>	
Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio	Legaliza as comissões de gestão eleitas após o 25 de abril
Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro	Regulamenta os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórios e secundário
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	Regulariza a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino
Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro	Define a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no sistema nacional de ensino
Despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de maio	Estabelece as normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário
Dec. Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto	Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
Dec. Lei n.º 172/91 de 10 de maio	Regime Jurídico de direção, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
Decreto-Lei n.º 2008/02 de 17 de outubro	Lei Orgânica do Ministério da Educação
Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela lei n.º 24/99 de 22 de abril	Regime Jurídico de direção, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

No capítulo um referiu-se que o atual regime de autonomia e administração escolar, introduz essencialmente três medidas: a participação formal da comunidade educativa no conselho geral; a gestão unipessoal no cargo de diretor; e o acréscimo de competências do mesmo dentro da própria organização escolar, garantindo uma maior autonomia.

Embora se tenham percorrido as principais alterações legislativas relativas à estruturação da autonomia com enfoque na construção da comunidade educativa, realçam-se em seguida alguns aspetos relativos àquelas medidas comparando-as com as do normativo anterior (Decreto-Lei n.º 115-A/98).

### **Direção vs. Diretor**

Uma das alterações situa-se na substituição de um órgão colegial por um unipessoal na direção escolar. A este respeito Barroso (2008) considera que a existência formal de um “órgão colegial” nunca impossibilitou o aparecimento de lideranças individuais e permitiu até, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças coletivas. Assim, a possibilidade prevista no Decreto-Lei 115-A/98, de cada escola optar por um dos modelos (unipessoal ou colegial) parece, de acordo com o autor, ser a decisão mais correta. A manutenção desta possibilidade, permitiria desfazer o equívoco quanto a uma eventual intenção de reforço do centralismo e autoritarismo da gestão (Barroso, 2008).

O conselho nacional de educação (CNE), admite também que o órgão de gestão deverá ser ou unipessoal ou, em alternativa, e mediante decisão do conselho geral, em sede de negociação do contrato de autonomia, unipessoal ou colegial (Azevedo, Arantes, & Pereira, 2008).

Barroso (2008) salienta que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 em nada impediu a afirmação de “boas lideranças”, a prestação de contas e a observância dos compromissos assumidos. Daí que a insistência na relação entre o órgão unipessoal e a liderança ou a prestação de contas, possa ser interpretada como uma intimação quanto ao tipo de pressão que se pode vir a exercer sobre o “Diretor” (Barroso, 2008).

Para Afonso (2009)<sup>4</sup>, a legislação atual ao invés de configurar uma alteração profunda no modo como as escolas públicas serão administradas pelos seus diretores, constitui pelo contrário

---

<sup>4</sup> Recuperado 2011, outubro 9, de <http://terrear.blogspot.pt/2009/06/direccao-das-escolas-publicas>

a possibilidade de desenvolvimento em Portugal de uma escola gerencialista, que insiste na responsabilização do diretor. A nova legislação ao enfatizar a posição do diretor como interlocutor das autoridades governamentais devendo executar as rotinas burocráticas resultantes da hierarquia educacional e ainda prestar contas numa perspetiva gerencialista, coloca o diretor numa posição bastante delicada, perante a necessidade de, por um lado, manter a lealdade ao grupo profissional a que pertence, e por outro, responder às exigências que as novas políticas exigem do responsável pela gestão escolar (Afonso, 2009).

Na mesma linha Lima (2009) considera que o diretor é o responsável perante a tutela pela execução local das medidas de política educativa. Assim, líder na escola, este diretor, surge simultaneamente como “externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta, o último escalão de uma administração totalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar” (p.247).

Contrapõem-se assim situações de sujeição tutelar com supremacia escolar. Pressupõe-se que a gestão profissional é o paradigma a seguir na escolha da respetiva equipa, não apenas de direção mas também de gestão intermédia através da livre nomeação, e de demissão, se assim for pretendido.

### **Assembleia vs Conselho Geral**

Em termos orgânicos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, a participação da comunidade educativa na definição das linhas orientadoras da atividade da escola é alcançada pelo assento dos seus representantes na Assembleia de Escola. Por escolha desta, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola” (cfr. art.º8, n.º3).

No Decreto-Lei n.º 75/2008 a participação da comunidade educativa, é assegurada pela presença no órgão de decisão estratégica da escola, o conselho geral, de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico” (cfr.art.º12, n.ºs 2 e 6).

O Quadro 2.2 procura comparar a regulamentação da participação formal da comunidade educativa em ambos os normativos. Assim, o número total de elementos na Assembleia de Escola não pode ser superior a vinte, não podendo os docentes ultrapassar 50% desse total: isto é, o máximo de docentes possível será de dez. Pelo contrário, no Conselho Geral o número total de elementos deverá perfazer um número ímpar, não superior a vinte e um, não podendo os docentes e não docentes ultrapassar 50% desse total. Conclui-se, portanto, que agora, o máximo de docentes possível será de oito, no pressuposto de que haverá apenas um representante dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais, respetivamente. Constatase ainda que todos os representantes da comunidade educativa têm assento no conselho geral, sendo que nenhum detém a maioria.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 obriga unicamente à representação da autarquia, deixando ao critério da escola, a participação ou não de elementos da comunidade local (art.º 8.º). O Decreto-Lei n.º 75/2008 impõe, para além do município, a presença de elementos da comunidade local, cooptados pelo restante conselho geral (art.º 12.º).

**Quadro 2.2 - Composição da assembleia de escola versus conselho geral**

<b>Assembleia de Escola</b> (Artigo 8.º, do Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio)	<b>Conselho geral</b> (Artigo 12.º do Decreto - Lei n.º 75/2008 de 22 de abril)
N.º Total ≤ 20	N.º Total ≤ 21 (n.º ímpar)
PD: ≤ 50% do Total	PD + PND: ≤ 50% do Total
PND: ≥ 10% do Total	-
Pais e E.E.: ≥ 10% do Total	-
Alunos: só no Secundário	Alunos: só no Secundário
Autarquia: obrigatório	Autarquia: obrigatório
Comunidade Local: só se a Escola quiser	Comunidade Local: obrigatório

Legenda: PD – Pessoal Docente; PND – Pessoal Não Docente; E.E. – Encarregados de Educação;

Constata-se assim, que o atual regime, diminuiu o peso relativo dos docentes no órgão de decisão estratégica da escola, e tornou mais abrangente a participação da comunidade educativa, envolvendo obrigatoriamente representantes da comunidade local.

Barroso (2008) e o CNE (2008) consideram que a distribuição do poder no conselho geral deve ser realizada em função das características dos tecidos locais sociais, respeitando o equilíbrio das representações e tirando vantagem das condições específicas de cada situação (Barroso, 2008; Azevedo et al., 2008).



O CNE (2008) entende ainda, que sendo o conselho geral um órgão de direção estratégica, será da maior utilidade e pertinência que se invista, no futuro, na qualidade do seu desempenho, “no sentido de formar e capacitar os membros dos órgãos da direção, de gestão escolar e de gestão pedagógica intermédia “(Azevedo et al., 2008, p. 19).

### **Autonomia**

Barroso (2008) considera que a concessão de uma maior autonomia às escolas deve permitir uma maior flexibilidade e uma maior adequação da oferta educativa às necessidades específicas dos alunos e das suas comunidades de pertença: Nesse sentido comenta

“...dez anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/1998 é possível afirmar que ainda existe um grande défice de concretização das medidas necessárias ao reforço da autonomia, à descentralização municipal e à reforma da administração central e desconcentrada do Ministério da Educação. Além do mais têm faltado verdadeiros incentivos ao autodesenvolvimento da autonomia nas escolas, sendo crescentes os normativos, e as práticas que vão no sentido de reforçar o controlo exacerbado da administração sobre os mais diversos pormenores da organização e da vida escolar” (Barroso, 2008, p. 2).

Segundo o mesmo autor a formalização e institucionalização dos “contratos de autonomia”, constituiu uma das propostas centrais do dispositivo de reforço da autonomia adotado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, só começando a ser posta em prática muito recentemente e de modo muito deficiente. Ora na proposta do diploma que originará o Decreto-lei n.º 75/2008, os “contratos de autonomia” além de não serem referidos na lista dos instrumentos de autonomia, são considerados “uma mera possibilidade” e são inexplicavelmente relegados para a parte final do mesmo, sendo-lhes apenas dedicados quatro artigos de carácter genérico e que remetem para Portaria posterior uma maior precisão sobre os procedimentos relativos à celebração, acompanhamento, avaliação e fiscalização dos referidos contratos (Barroso, 2008).

Assim, Barroso (2008) refere que a “intenção de reforçar a autonomia das escolas é altamente minimizada face à necessidade de regulamentar a sua gestão” (p.4). As alterações adotadas relevam uma preocupação excessiva com a regulamentação da gestão e a pouca importância atribuída à autonomia. Na opinião do autor:

“ É impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”(Barroso, 2004, p.p 49–50).

Por sua vez, Azevedo et al. (2008), consideram de louvar qualquer esforço no sentido de reforçar a autonomia das escolas, aprofundar a participação das famílias e das comunidades

locais e de melhorar o modelo de gestão das escolas, intenções expressas no preâmbulo do atual regime da autonomia e gestão escolar.

No entanto, considera precoce a alteração do Decreto-Lei 115-A/98, em virtude da inexistência de processos de avaliação suficientemente diversificados e sólidos. O reforço da autonomia requer, mais do que uma sucessão de normativos, uma capacitação institucional dos órgãos locais e incentivos claros, sendo certo que o reordenamento do edifício administrativo precede e molda a questão dos modelos de direção e gestão das organizações escolares (Azevedo et al., 2008).

Realça ainda positivamente a representação das famílias e das comunidades locais nos órgãos de direção estratégica das escolas, sendo de realçar a necessidade de adequação da legislação laboral e o fomento de iniciativas sustentadas de formação-ação que é indispensável para se criarem condições efetivas de participação por parte dos vários interesses em presença (Azevedo et al., 2008).

Segundo Branco (2007) à luz destas considerações importa perguntar: “o que fazer com esta autonomia e quais as suas potencialidades reais em termos de construção de escolas que se configurem efetivamente como comunidades educativas?” (p.272). Segundo a autora a concretização do princípio da autonomia por uma escola, não depende da regulamentação de um modelo normativo. Constata-se que existem escolas autónomas e que funcionam bem, independentemente do modelo em vigor, o que não invalida a relevância da regulamentação de um modelo. “Os modelos representam aquilo que, num dado momento, o Estado em colaboração com a sociedade civil e os diversos agentes educativos consideraram como sendo mais adequado para a prossecução dos objetivos educativos” (Branco, 2007, p. 273).

Sendo a participação imprescindível à construção da comunidade educativa, coloca-se a questão da dicotomia entre participação formal e informal. Ambos os normativos em discussão o que consagram é efetivamente um quadro de participação formal. Vários estudos (Almeida, 2005; Silva, 2001) referem que a formalização da participação da comunidade na gestão escolar, não parece ter provocado um efeito significativo no alargamento da participação parental, da autárquica, do pessoal não docente e da comunidade na vida escolar, realçando-se um envolvimento pouco dinâmico e de mero cumprimento de lei.

A partir destes dados parece legítimo concluir que as escolas terão de ser criativas no sentido de encontrar outras formas de participação e de envolvimento dos vários membros da comunidade, no sentido de uma maior responsabilização em termos de objetivos comuns

(Branco, 2007). Torna-se assim necessário, segundo a autora, a criação de espaços e locais que possibilitem o estabelecimento de relações informais entre os vários membros da comunidade educativa e ainda “a promoção de um envolvimento local significativo no governo da escola e nos seus projetos, de forma a que estes sejam perspetivados como uma mais-valia por toda a comunidade” (p.272). Assim, no processo de construção da comunidade educativa torna-se crucial a questão da liderança que deve congrega esforços no sentido da concretização de objetivos comuns.

### **2.3.3 Panorâmica Internacional**

Segundo Almeida (2005), “as vantagens da autonomia são apontadas por numerosos estudos nos mais variados locais do mundo” (p. 79). Com efeito - nos Estados Unidos - e desde o início da década de 1980, foram introduzidas modificações na administração escolar, que acentuaram a descentralização e formaram escolas mais autónomas, redefinindo papéis característicos do modelo burocrático e passando os diretores de uma situação de dependência hierárquica para o centro de uma complexa rede de relações interpessoais. “ A descentralização política e administrativa das organizações escolares trouxe aos pais, aos professores e aos administradores um maior controlo a nível local das metas orçamentais, da gestão do pessoal, dos currículos e das questões organizacionais” (Murphy, 1993, como citado por Almeida, 2005, p. 79).

Também no plano europeu, a partir da década de 1980, foram sendo implementadas reformas em matéria de autonomia, com ritmos e intensidades diversas nos vários países, sublinhando-se a necessidade de as escolas se abrirem mais à comunidade e valorizando práticas de participação democrática (Eurydice, 2007).

Para Fernandes (2005), a evolução da centralização, descentralização e autonomia dos sistemas educativos europeus é consequência de percursos distintos, ocorridos em diferentes contextos, processos esses que, por sua vez, originaram soluções diferenciadas. Podemos assim, distinguir países, que mantinham inicialmente uma cultura descentralizada, com forte incidência local e que hoje em dia manifestam alguma necessidade de centralização (Inglaterra, Dinamarca), doutros países com descentralização regional no passado e que atualmente manifestam alguma necessidade de centralização (Alemanha) e ainda doutros países antes fortemente centralizados e agora com tendência para a descentralização (Espanha, França e Portugal) (Fernandes, 2005).

Assim e, segundo o referido autor, “nos países do norte e centro da Europa desenvolveu-se uma tradição descentralizadora, desde o início do processo de expansão da instrução popular” (Fernandes, 2005, p. 77). A descentralização local verificou-se inicialmente na Inglaterra e nos Países Escandinavos, onde a escola surgiu a partir de iniciativas locais de âmbito municipal ou ao nível de instituições locais, por exemplo paróquias. A autonomia local era bastante alargada incluindo os currículos escolares, o financiamento e a gestão administrativa e organizativa, a nomeação de professores e Diretores e outros.

Em Inglaterra, as escolas dependiam administrativamente das Local Education Authorities (L.E.A) e possuíam plena autonomia e capacidade para organizar e desenvolver o seu próprio currículo de acordo com as características dos seus alunos e do meio em que estavam inseridas (Alvarez, 1995). O Estado intervinha apenas subsidiariamente e em raríssimas ocasiões. O Reino Unido foi durante muito tempo o único país a não possuir uma legislação curricular a nível nacional. A partir da Reforma de 1988, (Reforma Thatcher), as competências dos L.E.A. foram reduzidas e, simultaneamente, concedeu-se um nível mais elevado de autonomia aos conselhos escolares constituídos por pais e representantes dos interesses locais. Entretanto, a tendência centralizadora revelou-se por um lado, na elaboração de um currículo nacional obrigatório, (que passou a ocupar entre 75 a 85% do horário dos alunos, sendo a parte restante elaborada por cada escola) - e, por outro, na nova possibilidade de financiamento (self-government) à qual as escolas poderiam recorrer, ficando, destarte, financeiramente dependentes do governo e não dos LEA, como até aí se verificava (Fernandes, 2005; Alvarez, 1995).

Na Dinamarca, o município mantém um grande poder relativamente à educação, financiando os 9 anos de escolaridade básica (Folkskole), sendo responsável pela avaliação e supervisão da escola, nomeação do diretor, construção dos edifícios, a aquisição de equipamentos, transportes escolares, contratação e pagamento de professores e funcionários (desde 1993), e aprovação do calendário escolar e dos programas específicos elaborados pelas escolas de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação. Simultaneamente, as escolas, através dos seus conselhos escolares, possuem bastante autonomia, cabendo-lhes a definição das matérias obrigatórias e facultativas, as horas de aulas por semana e por curso, as atividades extraescolares, o calendário e horário dos professores, os materiais escolares e os livros de texto. Os pais têm a maioria dos lugares nos conselhos escolares (Alvarez, 1995).

A descentralização regional verifica-se em países de tradição federal, como é o caso da Alemanha, Áustria e Suíça. A constituição federal destes Estados obriga a que a educação seja

administrada respeitando a respetiva estrutura político-constitucional: isto é, os -“ Länder “ - na Alemanha, as - “Regiões” - na Áustria e os “Cantões” na Suíça. Na Alemanha, cada - “ Land” - tem um Ministério dos Assuntos Culturais, que rege e define toda a estrutura educativa. O Governo Federal, além de dar contributos financeiros, estabelece apenas alguns regulamentos referentes a salários para funcionários, bolsas para alunos, formação profissional e promoção de investigação científica e académica. Esta descentralização regional retira autonomia quer às escolas quer aos municípios, reduzindo também a participação da comunidade educativa.

Revelando uma forte tradição de centralização do sistema educativo deparamo-nos com a França, Bélgica, Itália e Portugal. Para estes países o modelo de referência foi a França do período moderno, embora em todos eles já houvesse uma tendência centralista, devido ao controlo que a Igreja e as ordens religiosas, (nomeadamente os Jesuítas), detinham sobre o ensino. Quando o Estado assumiu a administração da educação, todas as decisões que nos países descentralizados eram assumidas a nível local ou regional, nos países do sul da Europa foram centralizadas no governo, circunstância esta que levou à criação de um ministério governamental responsável pela educação (Fernandes, 2005).

Também nestes países, tradicionalmente, todas as decisões sobre o orçamento, recrutamento e gestão do pessoal e do currículo são tomadas a partir do exterior da escola, mais concretamente pela Administração Central (França, Portugal) e pela Administração Autónomica (Espanha). O monopólio das decisões a nível central inibe a participação, reduzindo a direção escolar a uma função meramente administrativa e esvaziando a possibilidade de intervenção da comunidade educativa. Os pais mantêm com a escola uma relação impessoal, como clientes resignados perante o poder do Estado (Alvarez, 1995). Porém em todos estes países estão a decorrer reformas diferenciadas do sistema educativo claramente orientadas para formas mais descentralizadas (Fernandes, 2005; Alvarez, 1995).

Espanha inicia a descentralização com a Constituição de 1978, criando as comunidades autónomas com transferência de competências educativas a partir de 1981. Tais transferências são consolidadas através da Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo de 1990, que consagra uma quase total descentralização administrativa, cabendo apenas ao Estado a fixação do currículo nacional e a ordenação geral do sistema educativo.

A França adotou em 1985, um regulamento que definiu uma forma restrita de autonomia, transferindo responsabilidades a nível de construções, equipamentos e ação social escolar para os municípios e, atribuindo-lhes ainda competências na planificação da educação e na formação educativa dos alunos (Fernandes, 2005) . Esta reforma legislativa levou Derouet

(1999), a afirmar que “ o sistema educativo francês só está totalmente descentralizado num ponto: o do património imobiliário” (como citado por Fernandes, 2005, p.86).

Em Itália, a descentralização é também muito moderada, mantendo-se o sistema essencialmente centralizado, intervindo as regiões apenas na planificação de construções, na ação social escolar e na formação profissional de carácter extraescolar (Fernandes, 2005). O mesmo autor refere que, mesmo nas construções, o governo reserva para si o estabelecimento das normas arquitetónicas gerais (Puellez, 1993, como citado por Fernandes, p.83). Este país situa-se portanto, a um nível de descentralização muito inferior ao de Espanha onde os municípios têm começado a intervir sobretudo nas áreas mais descuidadas pela administração central, como é a da educação especial, artística e de adultos (Fernandes, 2005). De acordo com este autor, existe na França e em Itália uma forte resistência por parte dos professores à transferência de competências educativas para as coletividades locais. Constata-se, assim, que a Espanha é dos países do sul da Europa, aquele onde apesar de a descentralização não ter atingido o nível local, mais dinâmicas regionais se têm desenvolvido a fim de colmatar insuficiências regulamentares centrais, embora sem grande intervenção da comunidade envolvente na vida escolar.

O quadro 2.3, adaptado de Formosinho (1999,) procura esquematizar em oito países da união europeia (Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Portugal e Reino Unido), o modo de participação da comunidade na direção escolar.

**Quadro 2.3 - Participação da comunidade educativa na direção da escola**

Países	Designação do Conselho de Direção	PD	PND	Alunos	Pais	Autarquias	Interesses Económicos Sociais e Culturais
<b>Bélgica</b>	Conselho de Estabelecimento	x					
<b>Dinamarca</b>	Conselho de Estabelecimento	x		x	x	*	
<b>Espanha</b>	Conselho Escolar	x		x	x	x	
<b>França</b>	Conselho de Estabelecimento	x		x	x	x	x
<b>Holanda</b>	Conselho de Participação	x		x	x		
<b>Irlanda</b>	Conselho de Administração	x			x	x	x
<b>Itália</b>	Conselho de Estabelecimento	x	x	x	x		
<b>Luxemburgo</b>	Conselho de Estabelecimento	x					
<b>Portugal</b>	Conselho de Direção (CG)	x	x	x	x	x	x
<b>Reino Unido</b>	Conselho de Administração	x			x	x	x

Adaptado de Formosinho (1999); Legenda: PD – Pessoal Docente; PND – Pessoal não Docente; \*A escola é superintendida por entidades municipais.

Segundo Formosinho (1999) a leitura do quadro permite extrapolar as seguintes conclusões:

- A tendência europeia ocidental é a de promover a participação da comunidade na direção da escola (excetuam-se a Bélgica e Luxemburgo).
- Existe consenso quanto à participação dos professores, pais e alunos na direção das escolas.
- A participação de funcionários na direção da escola apenas se verifica em Portugal e Itália.
- A participação dos interesses económicos, sociais e culturais na direção das escolas verifica-se em vários países nomeadamente, França, Portugal, Irlanda e Reino Unido.

O autor refere ainda que a eleição do diretor da escola é realizada por órgãos exteriores à escola, a nível central, nos modelos centralizados (Bélgica, França, Holanda, Itália e Luxemburgo), e por autoridades escolares locais (geralmente com a participação da escola) nos modelos descentralizados (Dinamarca, Irlanda e Reino Unido). Apresentam formas distintas Espanha e Portugal onde o diretor é eleito pelo conselho escolar e conselho de direção, respetivamente, de entre os professores candidatos.

Atualmente, a autonomia das escolas é tida como uma ferramenta essencial, a utilizar na melhoria da qualidade do ensino quer se trate de um país que esteja num processo de reforço da mesma, como a República Checa ou Portugal, quer se trate daqueles que agora iniciam o processo, como a Roménia, sendo atribuído um maior peso, aos fatores que intervêm na melhoria dos resultados escolares.

Blackstone (2005) considera que o perigo governamental relativo à autonomia, é a centralização sobre as estruturas orgânicas, descurando a atenção no processo ensino-aprendizagem. Segundo este autor, a melhoria mais significativa realizada nas escolas inglesas nos últimos anos, prende-se com a existência de um quadro docente mais capacitado e de uma maior focalização na aprendizagem dos alunos. Serve de exemplo o destacamento de professores do 1º ciclo do ensino básico, para trabalharem só com os alunos necessitados nas aquisições de literacia e numeracia, tendo resultado desta ação uma melhoria dos resultados escolares no final da instrução primária.

Por outro lado, Wallage (2005) considera que a diferença no modo como as escolas fazem uso da autonomia relaciona-se com a política educacional e com a gestão escolar. Quando as escolas estão habilitadas para definir as suas próprias políticas educacionais, em

termos de objetivos e meios, conseguem geralmente obter vantagem na utilização dos recursos permitidos pela autonomia. Nas escolas que se limitam a definir as suas atividades, em função das exigências legislativas, observa-se um uso muito limitado da autonomia, refletindo esta situação, em geral, o nível baixo de identidade alcançado pela escola.

Wallage (2005) constata ainda que promover exclusivamente o uso da autonomia não traz quaisquer benefícios, sendo necessário, em primeiro lugar, desenvolver a capacidade de autoavaliação nas escolas, a fim de as mesmas conseguirem delinear as mudanças necessárias à organização e concretizá-las servindo-se da autonomia.

Pode-se assim verificar, que em alguns países inicialmente centralizados, a mudança educacional impôs uma redefinição do entendimento do estabelecimento escolar, no sentido de se passar, de uma unidade administrativa que prolongava a administração concentrada da educação para uma organização singular com especificidades locais em função das quais são reconstruídas as normas e a cultura do sistema educativo em que se insere.

Do ponto de vista da investigação, privilegiar a escola como objeto de estudo inscreve-se “quer numa tendência de alargamento do campo de investigação (que ultrapassa as fronteiras do escolar), quer numa nova perspetiva de ler e interpretar os fenómenos escolares” (R. Canário, 2005, pp. 52 – 53). O autor considera que a atenção dada à problemática do relacionamento da escola com a comunidade, representa uma área da investigação que se tornou visível quando os fenómenos escolares deixaram de ser encarados como circunscritos ao território da sala de aula e à relação dual professor aluno, passando o estabelecimento de ensino a ser considerado como um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o contexto local em que se insere. Esta ligação entre o interior e o exterior possibilita o estudo das dinâmicas interorganizacionais, constituindo-se o estabelecimento de ensino como o ponto de partida para a análise de modalidades alargadas de parceria educativo e de processos de mudança.

Ferreira (2003) desafia a que uma vez verificada a integração formal da comunidade educativa na direção administrativa escolar, se observe a sua implementação no terreno educativo local.

Assim este estudo procura a partir de uma fase exploratória sobre a relação escola comunidade no concelho de Almada, interpretar num agrupamento estudo de caso as dinâmicas, potencialidades e resistências na relação que o mesmo estabelece com a sociedade local.



## **3. Construção de um percurso de investigação**

### **3.1 Fundamentação metodológica**

De acordo com Nóvoa (1991) a metodologia deve reger-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo e “não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (p.30).

Quando se realizam as opções metodológicas deve-se ponderar, segundo Afonso (2005) as vantagens e limitações de diferentes escolhas e ainda a articular as opções teóricas e conceptuais e a viabilidade dos dispositivos de pesquisa de cada uma das preferências. Assim, para Falcão (2000), o aspeto mais importante da escolha de uma metodologia, considerando que a mesma constitui um processo crítico de obter respostas adequadas às questões da investigação, é que a mesma seja, entre outros aspetos, adequada ao objeto de investigação, à melhor forma de o estudar e ao campo de estudo a que o mesmo se refere.

A presença de várias opções metodológicas transporta-nos inevitavelmente para o paradigma quantitativo e qualitativo na investigação (Vilelas, 2009). O paradigma definido como quantitativo, também conhecido por positivismo, postula a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, pelo estabelecimento de relações de causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais, sendo os resultados da pesquisa generalizáveis (Hayati, Karami e Slee, 2006, como citados por Vilelas, 2009, p.113).

O método qualitativo é utilizado para identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interações que se estabelecem, possibilitando estimular e desenvolver novas compreensões sobre os mesmos. Procura a partir de observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que explicam o como e o porquê das coisas (Vilelas, 2009).

De acordo com Skate (2007) a investigação quantitativa privilegia a explicação e o controlo, enquanto a qualitativa privilegia a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe. A função do investigador qualitativo é acima de tudo a compreensão e a interpretação dos dados.

A abordagem quantitativa tem como objetivo a apresentação e manipulação numérica das observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual as mesmas recaem. Por sua vez, a perspetiva qualitativa remete para um exame interpretativo, não numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes.

Para Gonçalves (2010) o debate atual relativo às metodologias de investigação tem-se centrado “na oposição e hierarquização entre as diversas abordagens existentes no que diz respeito ao seu grau de cientificidade principalmente no que se refere à distinção quantitativo/qualitativo (p.39). Em causa coloca-se a questão da objetividade e cientificidade do método qualitativo em educação uma vez que o mesmo se debruça sobre a subjetividade humana. Ora, na opinião da autora, a investigação qualitativa é científica uma vez que se constitui como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa, garantida pela relação sólida entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Vilelas (2009) considera ainda que as duas metodologias não são incompatíveis, podendo ser integradas num mesmo projeto. O que está em causa é a escolha adequada sobre o conjunto de técnicas que permitam uma adequação ao objeto de investigação, aos seus objetivos, às condições em que a investigação decorre e aos interesses e experiência do investigador (Gonçalves, 2010).

Numa investigação a escolha por uma das abordagens, diferentes e distintas, pode transparecer a ideia de limitar a realização da pesquisa a uma única opção. Ora, atualmente, considera-se oportuno, no estudo de determinados fenómenos, a associação de ambas as metodologias (Vilelas, 2009). Assim, apesar das diferenças existentes no que respeita aos objetivos, modos de recolha, produção e tratamento de dados, ambas podem coexistir numa investigação. Por exemplo, uma pesquisa com características do foro qualitativo, poderá integrar, em determinado momento, uma abordagem com características quantitativas. Este estudo, apesar de se enquadrar no paradigma qualitativo - por interpretar determinados fenómenos a partir de uma reflexão sistemática e contínua - configura-se também, inicialmente, como uma abordagem quantitativa - ao analisar alguns dados do inquérito por questionário, utilizado junto dos diretores dos A/ENA do concelho de Almada. Designa-se esta abordagem empírica preambular do estudo por fase exploratória. Segundo Vilelas (2009), o estudo exploratório visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo

mais explícito. É utilizado para produzir algum conhecimento necessário a uma posterior investigação mais específica e profunda.

Designa-se por fase intensiva, a abordagem qualitativa de pesquisa do projeto escola (con)vida. Pretende-se nesta etapa, por um lado, e a partir do estudo de um caso concreto e da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades que esse mesmo caso encerra, produzir um conjunto de recomendações que possam ser úteis para dinamizar a relação escola-comunidade. Por outro lado, procura-se evidenciar que estes processos se configuram como oportunidades educativas para os vários atores envolvidos na relação escola-comunidade.

Ao se focalizar, pretendendo perceber as opções, os processos (isto é, o “como” e o “porquê”) a investigação assume as características de um estudo de caso. De acordo com Vilelas (2009), os estudos de caso “enquadram-se numa abordagem qualitativa e são frequentemente utilizados para a obtenção de dados na área dos estudos organizacionais”, estando a ênfase colocada na compreensão e interpretação dos mesmos (p.140).

Para Bell (1997), o estudo de caso tem como objetivo, a investigação de situações que podem ser objeto de análise e reflexão e que conduzem à descoberta de relações significativas entre diversos factos, permitindo, destarte, uma interpretação contextualizada do investigador. Este tipo de estudo possibilita perceber num determinado caso, e num certo tempo, os processos mais do que os resultados, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências e como lhes dão significado. É utilizado em muitos campos de estudo incluindo as ciências políticas, psicologia, sociologia, estudo das organizações e administração pública.

Yin (2002) considera que o estudo de caso possibilita uma investigação de acontecimentos da vida real, mantendo as suas características significativas e globalizantes, tais como o estudo de processos organizacionais e administrativos, alterações ocorridas em regiões urbanas e outros.

Para Vilelas (2009) o fator determinante na escolha da estratégia de estudos de casos é a possibilidade deste método de facilitar um estudo “aprofundado e exaustivo de um ou mais objetos de investigação, o que permite obter um vasto e pormenorizado conhecimento dos mesmos”, quase impossível mediante outros estudos alternativos (p.145). Baseia-se na conceção de que se analisarmos com atenção e procurarmos compreender e relacionar, um determinado elemento dum determinado conjunto, poderemos conhecer alguns aspetos gerais do mesmo.

No mesmo sentido de Yin, Chetty (1996) sustenta que o método de estudos de casos permite estudar fenómenos a partir de múltiplas perspetivas e não com base na influência de uma única variável, além de explorar mais profundamente os fenómenos, tendo em vista a obtenção de um amplo conhecimento de cada um e, assim, a descoberta de novas respostas aos temas que entretanto vão emergindo (como citado por Vilelas, 2009, p.145).

Nos estudos de caso, a ênfase está na compreensão acreditando-se que existe aí uma forte ligação com uma certa intencionalidade, ligação essa que não se verifica quando o ponto de interesse é tão-somente uma explanação. Assim, segundo Vilelas (2009), “quando a explanação é a alma de um estudo, o estudo de caso pode ser uma desvantagem, mas quando o objetivo é a compreensão e a extrapolação da experiência, a desvantagem desaparece” (p.141).

O caso pode ser definido como um fenómeno de certa natureza que ocorre num dado contexto. O caso é uma unidade de análise, podendo ser um indivíduo, o papel realizado por ele ou por uma organização, um grupo pequeno, uma comunidade ou até mesmo um país. Um caso pode ser definido temporariamente (factos que ocorrem num dado período) ou espacialmente (o estudo de um fenómeno que sucede num dado lugar), podendo ser simples ou complexo (Vilelas, 2009).

A problemática da relação da escola com a comunidade insere-se, por um lado, num contexto da vida real (a escola) e, por outro, enquadra-se no âmbito dos acontecimentos organizacionais e administrativos, ou seja a implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão escolar. Procura-se observar, “como” a escola onde se desenvolveu o projeto escola (con)vida, reforçou a sua relação com a comunidade educativa. Ao aprofundar a análise nessa escola, procura-se compreender e interpretar as relações e interligações entre as opções tomadas, os órgãos decisores, o novo normativo e a construção da autonomia e desenvolvimento das aprendizagens. Visa-se ainda produzir um conjunto de recomendações que possam ser úteis para dinamizar a relação escola-comunidade. Neste aspeto o estudo de caso é experimental por, segundo Skate (2007), “procurar alcançar algo mais do que compreender a escola específica em estudo” (p.19).

A escolha da metodologia utilizada na segunda fase prendeu-se ainda com a possibilidade de juntar à observação, o envolvimento dos atores da escola e, provocar, assim, a mudança, avaliando continuamente as opções tomadas e permitindo a sua correção. De acordo com Moura (2003), a investigação-ação é uma metodologia que possibilita a intervenção sobre um problema específico, procurando a sua resolução à medida que o mesmo vai sendo estudado.

De igual modo Coutinho et al. (2009) referem que, quando numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade de proceder a mudanças, de intervir na reconstrução de uma realidade, a investigação-ação afirma-se como a metodologia mais apropriada a promover transformações nos profissionais e nas instituições educativas. Esta metodologia constituiu uma forma de questionamento reflexivo colaborativo de situações concretas, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a realidade social e educacional, bem como a compreender as práticas e as situações nas quais são desenvolvidas (Matos, 2004, como citado por Fernandes, 2006, p.3). Deste modo tem como objetivos, por um lado, a ação para obter uma mudança na organização e, por outro, a investigação para a melhoria das práticas organizacionais (Vilelas, 2009). Coutinho et al. (2009) salienta assim que a investigação-ação se insere no paradigma sócio-crítico que faz incidir o foco sobre a transformação da realidade. Esta perspetiva caracteriza-se pela predominância da participação, da reflexão crítica e da intencionalidade transformadora.

Assim, sendo a presente investigação um estudo de caso, considerou-se oportuno inserir nela, uma componente de investigação-ação, imposta pela vontade de intervir num problema específico e dinamizar a relação com a comunidade, através da identificação partilhada de problemas, da construção de um plano de ação e da reflexão do caminho percorrido, permitindo consequentemente e para além do conhecimento mais aprofundado do fenómeno em estudo, a caracterização e compreensão das dificuldades e resistências à dinamização das relações escola-comunidade, assim como a exploração de modalidades de promoção dessa mesma relação. De acordo com R. Canário (2005) “a produção de conhecimentos sobre a realidade articula-se, de imediato, com a sua transformação e com a reflexão sobre o processo de transformação” (p. 97).

Constatando-se na fase exploratória deste estudo, que a relação escola/comunidade pode ser objeto de desenvolvimento na perspetiva da gestão escolar, procurou-se, na fase intensiva promover essa transformação, envolvendo o órgão de gestão na planificação da mudança, pesquisando práticas de melhoria contextualizadas e produzindo conhecimento sobre a realidade analisada. Pretendeu-se auxiliar a organização escolar a refletir sobre a realidade e a encontrar, a partir das necessidades sentidas, um conjunto de ações de progresso a implementar durante o ano letivo, reunidas no projeto escola (con)vida.

De acordo com a investigação-ação torna-se imprescindível o envolvimento dos participantes, a sua colaboração e a aquisição de conhecimentos e a consequente mudança (Lopes & Bernardes, 2001). A investigação-ação não visa tanto a erradicação de um problema, mas sobretudo a melhoria de uma situação. A investigação-ação decorre por ciclos, constituindo

uma espiral de investigação que consiste em planear, atuar, observar e refletir. A reflexão no final de cada ciclo alimenta o planeamento do ciclo seguinte. Existe uma interação permanente entre a investigação, a ação e a produção de conhecimentos que decorrerá mediante a transformação da realidade existente. A investigação-ação pode assim ser descrita como uma metodologia que incluiu, simultaneamente, ação (mudança) e investigação (compreensão), utilizando para tanto um processo cíclico ou em espiral, alternativo entre ação e reflexão (Coutinho et al., 2009).

Na fase intensiva do estudo procurou-se conciliar os ciclos da investigação-ação com a ciclicidade imposta pelo desenrolar de cada ano letivo. Deste modo foram consideradas as seguintes etapas:

#### **Junho a outubro de 2010**

- Convite à participação no estudo e justificação da escolha do agrupamento – Reunião com a Direção em 16/07/2010
- Constituição da secção da comunidade educativa no conselho geral e da equipa de investigação-ação (I-A)<sup>5</sup> - Anexo O - reunião com a Direção em 21/07/2010
- Avaliação interna da necessidade de mudança na relação com a comunidade educativa - Anexo O - reunião da equipa de investigação-ação (I-A) em 12/10/2010).
- Definição do plano de ação - projeto escola (con)vida - Anexo R- e calendarização das atividades – Anexo O - reunião da equipa de I-A em 13/10/2010).

#### **Outubro de 2010 a junho de 2011**

- Apresentação do projeto escola (con)vida no Conselho Geral - Anexo Q- em 13/10/2010
- Reuniões da equipa de I-A para avaliação contínua da implementação do plano de ação e realização das alterações necessárias de alterações necessárias - Anexo O – reuniões da equipa de I-A.
- Construção de instrumentos de medida.

---

<sup>5</sup> Secção da comunidade: constituída pela delegada de saúde, pela directora do centro de formação, pela presidente e vice-presidente da APEE, pelo representante do PND e pelo representante do centro de arqueologia; Equipa de investigação-ação: constituída pela diretora do agrupamento, pela presidente da APEE (pertence ao CG e não é docente); por uma docente da equipa de avaliação interna do agrupamento e pela investigadora.

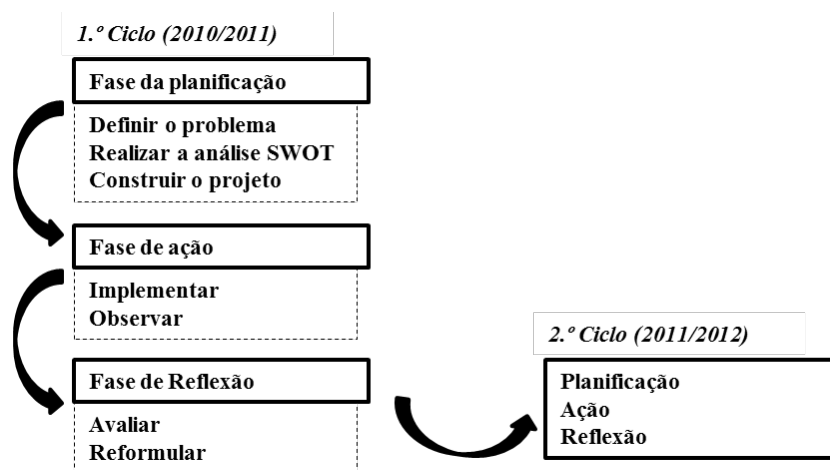
### **Julho a setembro de 2011**

- Avaliação dos processos e dos resultados -Anexo L.
- Elaboração de um relatório final – Anexo T.
- Apresentação dos resultados no Conselho Geral – Anexo Q – em 18/07/2011
- Reformulação do projeto para o ano letivo seguinte - Anexos O e R- reunião da equipa de I-A de 20 /07/2011.

### **Outubro de 2011**

- Apresentação do novo projeto – Anexo R.
- Reconstituição da equipa.

A figura 3.1 procura ilustrar a implementação do projeto escola (con)vida respeitando as fases da investigação-ação. Assim, após a definição do problema e autoavaliação da relação com a comunidade construiu-se na fase de planificação, um plano de ação (projeto), que foi desenvolvido e observado na fase de ação, seguindo-se uma fase de reflexão no decurso da qual se avaliaram e interpretaram os resultados, daí derivando uma replanificação (reformulação do projeto) com base na qual se iniciará o ciclo seguinte, o qual já não foi observado. Deste modo o projeto foi sujeito, ao longo do ano letivo, a reformulações pontuais, fruto da reflexão realizada pela equipa de I-A nas reuniões de 16/11/2010, de 31 /03/2011 e em 20/07/2012 onde o mesmo foi reformulado para o ano letivo de 2011/2012.



**Figura 3.1 - Fases da investigação-ação adaptado Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997), citado por Fernandes<sup>6</sup>**

<sup>6</sup> Dados consultados em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses>, em 11 de outubro de 2011

### **3.2 Definição da estratégia e do desenho da investigação**

Definido o tipo de estudo para a presente pesquisa procurou-se encontrar a melhor estratégia de investigação que permita ajustar a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico em estudo (N. Afonso, 2005).

Tratando-se de um estudo que incide sobre a organização escola e mais especificamente sobre a direção estratégica da mesma, determinado a simultaneamente observar, intervir e avaliar, optou-se por uma estratégia de investigação que possibilite o conhecimento aprofundado das diversas facetas da relação da escola com a comunidade educativa. Assim, para além de combinar o método quantitativo com o qualitativo, configura-se pertinente a combinação de várias fontes de informação. Deste modo, o termo triangulação, entendido como a combinação da utilização de diferentes métodos e ainda de diferentes fontes de dados, constitui a fonte inspiradora da estratégia desta investigação.

Denzin (1989), como citado por Fortin (1999), descreve quatro tipos de triangulação: a triangulação dos dados, a triangulação dos investigadores, a triangulação das teorias e a triangulação dos métodos (p.323). A triangulação dos dados consiste na recolha de diferentes fontes de informação. A triangulação dos métodos baseia-se na utilização de vários métodos num mesmo estudo. Ambas as situações integram a o desenho desta investigação. Segundo Mitchell (1986), a aplicação de vários tipos de triangulação num mesmo estudo define-se como a multitriangulação (como citado por Forin, 1999, p.325). Com efeito, neste estudo, obtiveram-se dados com o auxílio de várias fontes e utilizou-se mais do que um método para fornecer uma melhor compreensão do objeto em análise.

Por outro lado, enquadra-se também na definição da estratégia deste estudo o conceito de bricolagem desenvolvido por Kincheloe e Berry (2007). Para estes autores a noção de bricolagem em investigação educacional, deriva da palavra francesa “bricoleur” a qual descreve a utilização de várias ferramentas disponíveis para a realização de uma tarefa. Neste sentido, consideram que a bricolagem em pesquisa educacional é entendida como “o processo de utilização de várias estratégias metodológicas à medida que vão sendo necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa” (p.15). Consequentemente a “bricolagem” permite ampliar os métodos de pesquisa e torna mais rigoroso o conhecimento sobre a educação. A característica interdisciplinar da noção de bricolagem, justifica-se na constatação da complexidade do mundo real, devendo o “bricoleur” “atacar” essa complexidade, revelando o invisível e documentando a



sua ação sobre a realidade. Deste modo a teoria mais do que a explicação da realidade torna-se a explicação da “nossa” relação com o mundo (p.16).

Neste estudo, a utilização do conceito de “bricolagem” ajusta-se no trajeto que a perquisa foi seguindo, necessitando de encontrar, na fase exploratória, um método que lhe permitisse caracterizar uma situação, e de outros que na fase intensiva, possibilitassem para além da análise e interpretação de uma situação, intervir e provocar a mudança.

Justifica-se deste modo a utilização de um estudo extensivo na fase exploratória da abordagem empírica e a de um estudo de caso, com uma componente de investigação-ação, na fase intensiva.

Procurou-se após a definição da estratégia de investigação, encontrar o desenho da investigação, que permite a concretização da mesma e envolve “a caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos” (N. Afonso, 2005, p. 62).

Para Fortin (1999) o desenho da investigação “é o plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas às questões de investigação colocadas” (Fortin, 1999, p. 132). Através do desenho o investigador caracteriza o tipo de estudo, escolhe as estratégias de recolha de dados e forma de tratamento dos mesmos, assegurando o controlo sobre as variáveis em estudo.

Assim, na fase exploratória do estudo a estratégia desenhou-se como um estudo extensivo ou survey, administrado de uma só vez num determinado período de tempo. Na segunda fase diversificaram-se os modos de produção e recolha de dados recorrendo à entrevista semiestruturada, ao inquérito por questionário, às notas de campo e à análise de documentos (Quadro 3.5).

De acordo com N. Afonso (2005), “a efetiva concretização da finalidade da pesquisa decorre com a organização e o tratamento dos dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p.111).

Segundo o mesmo autor a escolha das técnicas de tratamento depende do tipo de dados recolhidos, das questões de investigação e dos objetivos que se pretendem atingir. Assim, no processamento dos dados quantitativos extraídos na fase exploratória do estudo, foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos, os quais permitem obter “um número usado

para descrever um conjunto de características medidas numa amostra” (N. Afonso, 2005, p. 117).

No processamento dos dados qualitativos, referentes à fase intensiva do estudo foram utilizadas a análise conteúdo e a triangulação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo transformar um documento primário (bruto) em secundário permitindo por classificação ou por palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira mais significativa (Bardin, 2008). A triangulação enquanto método de verificação de dados, caracteriza-se por se servir de várias fontes de informação e de várias técnicas de recolha de dados (Fortin, 1999). A utilização da triangulação permitiu cruzar os dados recolhidos através das entrevistas com as notas de campo, as respostas dos questionários e os documentos analisados, tornando possível a resposta às questões de pesquisa. O quadro 3.1 procura ilustrar o desenho da investigação.

**Quadro 3.1 - Desenho da investigação**

<b>Triangulação/ Bricolagem</b>				
<b>Questões orientadoras do estudo</b>	<b>Fase do Estudo</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Recolha e produção dos dados</b>	<b>Tratamento dos dados</b>
<p>Como é que as escolas do concelho de Almada entendem a relação com a comunidade educativa?</p> <p>Como é que as escolas do referido concelho praticam a relação com a comunidade educativa?</p>	Exploratória	Estudo exploratório	Inquérito por questionário	Estatística simples descritiva
<p>Na escola estudo de caso, que balanço é feito pelos atores envolvidos sobre o projeto de desenvolvimento da relação escola comunidade? Quais as recomendações para a dinamização da relação escola-comunidade, a partir da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades?</p> <p>Identificar na escola selecionada para estudo caso, as ações do projeto que configurem prática de autonomia e desenvolvimento escolar.</p> <p>Analisar a interação no âmbito das ações realizadas entre o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto de Intervenção do Diretor (PI).</p> <p>De que modo a extensão do conselho geral à comunidade educativa se relaciona com as ações do projeto desenvolvidas?</p>	Intensiva	Estudo de caso  (com uma componente de investigação -ação).	<p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Notas de campo</p> <p>Atas das reuniões</p> <p>Análise de documentos</p> <p>Inquérito por questionário</p>	<p>Análise de conteúdo</p> <p>Triangulação</p>

Procura-se em seguida detalhar o desenho da investigação caracterizando, em cada fase da abordagem empírica, a (s) escola (s) participantes e as diferentes formas de recolha, produção e tratamento de dados.

### **3.2.1 Desenho da investigação na fase exploratória**

#### **Local e escolas participantes**

Esta fase do estudo desenvolveu-se no concelho de Almada situado na região de Lisboa e Vale do Tejo, a qual pela sua privilegiada inserção geográfica é considerada um dos principais polos de desenvolvimento do país.

Nesta região, o crescimento populacional tem sido mais acentuado nos concelhos que constituem uma segunda coroa exterior a Lisboa como os de Almada, Loures e Odivelas, e no concelho do Entroncamento, não sendo extensível a todos os concelhos da Região<sup>7</sup>. Assistiu-se mesmo a um decréscimo populacional nos concelhos localizados mais a leste, e em alguns concelhos mais urbanos, como os de Lisboa, Amadora e Barreiro, e, ainda, nos concelhos da Nazaré e Óbidos (sub-região Oeste)<sup>8</sup>. Em termos económicos, os setores mais dinâmicos desta região são as atividades imobiliárias e de construção, as atividades financeiras e serviços, o turismo, o lazer, as agroindústrias, a indústria automóvel, os transportes e comunicações.

O concelho de Almada fica situado na ponta noroeste da península de Setúbal, com cerca de 200 000 habitantes, dispersos pelas freguesias de Almada, Cacilhas, Charneca da Caparica, Costa da Caparica, Cova da Piedade, Feijó, Laranjeiro, Monte da Caparica, Pragal, Sobreda e Trafaria<sup>9</sup>.

O concelho está dotado de uma ampla rede de estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino profissional, ensino sénior e escolas noturnas. Em algumas zonas mais densamente povoadas, tal como as da Charneca de Caparica e Sobreda, é ainda insuficiente o número de estabelecimentos públicos para a pré-escolar e primeiro ciclo.

---

<sup>7</sup> Dados consultados em [www.m-almada.pt](http://www.m-almada.pt), último acesso em 7 de junho de 2011.

<sup>8</sup> Idem ibidem

<sup>9</sup> Idem ibidem

Cerca de 45% dos estabelecimentos pertencem à rede pública, existindo ainda uma boa oferta de escolas particulares<sup>10</sup>.

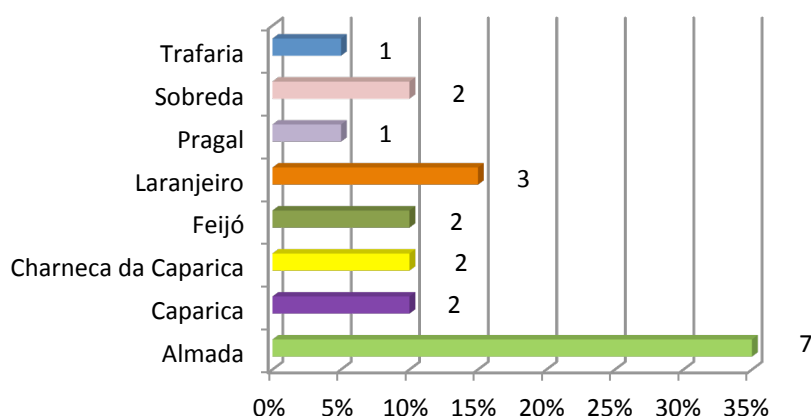
Selecionaram-se para esta fase do estudo todos os A/ENA do ensino público oficial, situados no concelho de Almada (Quadro 3. 2).

**Quadro 3.2 - Escolas participantes**

Agrupamentos Verticais	Escolas Secundárias com 3º ciclo	Escolas Secundárias com 2º e 3º ciclos	Total
13	5	2	20

A maior concentração dos A/ENA inquiridos situa-se nas freguesias de Almada (7) e Laranjeiro (3) (gráfico 3.1).

**Gráfico 3.1- Distribuição dos A/ENA por freguesias**



### **O inquérito por questionário**

Nesta fase a recolha de dados realizou-se através do inquérito por questionário por se considerar a técnica mais ajustada, tendo em vista a resposta às questões de investigação, o tempo e os recursos disponíveis (L. Silva, 2007).

O inquérito, constituído por 44 questões, foi dirigido a todos os diretores dos A/ENA do concelho de Almada. É composto por dois eixos de análise. O primeiro é formado por questões

<sup>10</sup> Dados consultados em [www.m-almada.pt](http://www.m-almada.pt), último acesso em 7 de junho de 2011.

diretas e centralizadas em factos que visam a caracterização geral dos A/ENA participantes. O segundo tem como objetivo conhecer a relação com a comunidade educativa e averiguar formas de decisão no estabelecimento dessa mesma relação.

Foram consideradas três tipos de questões: abertas, as quais, de acordo com Hill & Hill (1998) parecem mais vantajosas por fornecerem uma informação mais rica e detalhada, e fechadas de resposta Sim/Não ou do tipo Lickert, em que os inquiridos respondem a partir de uma escala que varia entre o “raramente” e o sempre”.

O primeiro eixo é formado por dez questões diretas e centralizadas em factos que visam a caracterização geral de cada um dos A/ENA, alguns dados sobre a oferta formativa, os recursos humanos, a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e a composição do conselho geral. Assim, no primeiro bloco, elegeu-se um conjunto de questões centradas na caracterização geral de cada A/ENA. Após a identificação da escola, pretende-se recolher informação sobre a identificação jurídico-administrativa (questão 2.1), a tipologia funcional (questão 2.2) e a constituição do conselho geral (questão 2.3). A tipologia da unidade orgânica é posteriormente relacionada com a informação recolhida sobre a relação com a comunidade educativa revelando-se com conteúdo o cruzamento desta informação.

Em seguida procura-se conhecer a dimensão da unidade tipológica pela caracterização do corpo docente (questão 2.4) e do corpo discente (questão 2.5). Estes dados permitem calcular o peso relativo de cada ciclo em cada unidade e ainda estimar o número de alunos por professor.

As questões seguintes procuram indagar e conhecer a configuração do órgão de gestão (questões 2.6 e 2.7) e o tempo de serviço prestado em funções de gestão (questão 2.8) permitindo caracterizar os inquiridos quanto à sua experiência em funções de gestão do topo e possibilitando o despiste do cruzamento com formas de decisão de gestão estratégica, questionadas posteriormente (Questões 3.1 a 3.3).

Por fim a questão 2.9 procura conhecer a APEE e o seu envolvimento nas atividades da escola.

O segundo eixo está organizado em cinco temas: liderança/cultura organizacional; conselho geral; projeto educativo do agrupamento e projeto de intervenção; relação com a comunidade; e, por fim, autonomia e aprendizagens dos alunos. Compreende catorze questões, tipo Lickert, sobre a liderança/cultura organizacional; - duas de resposta Sim/Não sobre o conselho geral; - duas diretas, sobre o Projeto Educativo e Projeto de Intervenção; - catorze, tipo Lickert, sobre a relação estabelecida com a comunidade, nomeadamente a autarquia, a malha

empresarial, a rede social, a APEE e outras Instituições; e, por fim, duas, de resposta aberta, sobre o contributo das parcerias estabelecidas na autonomia dos A/ENA e nas aprendizagens dos alunos.

Assim, as questões 3.1 a 3.3 procuram conhecer se a liderança exercida pela direção nas decisões sobre a relação com a comunidade é ou não partilhada. Em seguida, e de acordo com o modelo descrito por F. Sousa (2006), mas em função do questionário proposto pela autora, procura-se conhecer o tipo de cultura organizacional predominante nos A/ENA do concelho de Almada (Questões 3.4 a 3.14).

De acordo com esta autora, pode definir-se cultura organizacional como “ o cimento que dá significado e coerência a um grupo/organização e orienta as suas ações presentes e futuras” (p. 160). A mesma autora refere que a cultura concede uma identidade própria à organização, norteia a variedade individual para comportamentos conciliáveis com um objetivo comum, responde à necessidade de ordem, de previsibilidade e segurança por parte dos indivíduos e dos grupos e possibilita ainda lidar com a incerteza, quer no cumprimento das tarefas em comum, quer quanto ao posicionamento face ao exterior.

F.Sousa (2006) identifica quatro tipos de cultura organizacional: autocrática (poder), burocrática (papel), realização e apoio. A organização orientada por uma cultura de poder baseia-se na desigualdade de acesso aos recursos (privilégios, condições de trabalho, segurança) sendo o acesso a estes controlado por quem manda.

Na cultura burocrática, o poder do líder é substituído por um conjunto de estruturas e procedimentos. Estes protegem os subordinados e dão estabilidade à organização. Os deveres e recompensas dos papéis dos membros estão definidos e são objeto de um contrato explícito entre a organização e o indivíduo.

Tanto a cultura autocrática como a burocrática dependem do uso de recompensas externas ao trabalho em si e de penalizações para motivar as pessoas. Na cultura de realização o gosto pelo trabalho e a interação com colegas e clientes constituem recompensas intrínsecas, mais qualitativas que quantitativas e advêm da natureza das tarefas e do contexto em que têm lugar. É uma cultura centrada no cumprimento de objetivos e orientada para a execução de tarefas.

Por fim a cultura de apoio é mais orientada para as pessoas, baseando-se num clima de confiança mútua entre o indivíduo e a organização. Neste tipo de cultura as pessoas acreditam

que são valorizadas como seres humanos e não como peças de uma máquina ou meros contribuintes para uma tarefa.

No pressuposto que a cultura existente também norteia o relacionamento da escola com a sociedade civil, ou seja, que as escolas com uma cultura de realização e de apoio, procuram estabelecer dinâmicas locais com maior frequência, procura-se posteriormente relacionar em cada A/ENA a cultura existente com a dinâmica local estabelecida.

Em seguida à caracterização da unidade e da cultura predominante, pretende-se conhecer o contributo do conselho geral na dinâmica desenvolvida com a comunidade educativa (questões 4.1 e 4.2) e ainda o documento orientador assim como o órgão responsável na decisão dessa mesma dinâmica (questões 5.1 e 5.2).

O tema seguinte procura averiguar as atividades, parcerias e protocolos desenvolvidos junto da comunidade e a intenção de reforço ou não dessa relação (questões 6.1 a 6.13).

Por fim, incluem-se duas questões abertas, que pretendem recolher a opinião sobre o contributo da dinâmica criada com a comunidade a favor do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e da autonomia escolar (questões 7.1 e 7.2).

Antes da administração do questionário foi realizado um pré-teste, numa pequena amostra, constituída por cinco ex-presidentes de órgãos de gestão, que terminaram as suas funções no final do ano letivo de 2008/2009. Para Gil (1999), o pré-teste tem como finalidade evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, inutilidade das questões, exaustão e constrangimentos ao inquirido.

A testagem permitiu verificar se todas as questões eram compreendidas pelos inquiridos do mesmo modo e da maneira prevista pelo investigador, a existência de questões inúteis e inadequadas e a morosidade do preenchimento do questionário. Foram introduzidas algumas alterações a partir das indicações e comentários elaborados pelos cinco colaboradores. A versão final, aprovada pela DGIDC e utilizada no estudo consta dos anexos (Anexo B).

Na aplicação do questionário esteve sempre presente a preocupação de informar os inquiridos não só sobre os objetivos do trabalho, como respeito das providências tomadas para garantir a confidencialidade do mesmo.

## **O tratamento dos dados**

A escolha das técnicas de tratamento depende do tipo de dados recolhidos, das questões de investigação e dos objetivos que se pretendem atingir. Assim, para descrever e caracterizar os A/ENA foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos, que consistiram no cálculo de frequências absolutas e relativas, de medidas de tendência central, de medidas de dispersão e cruzamentos simples. O programa informático utilizado foi o SPSS (*Statistical Package for Social Science*), versão 18.0 para Windows.

### **3.2.2 Desenho da investigação na fase intensiva**

#### **A escola estudo de caso**

A fase intensiva do estudo relaciona-se com o desenvolvimento do projeto escola (con)vida no agrupamento de escolas da Charneca de Caparica.

Na fase exploratória vários A/ENA manifestaram interesse em reforçar a relação com a comunidade. Porém, alguns apresentaram como preocupação maior, melhorar a organização da atividade pedagógica e otimizar os instrumentos de gestão da escola. O agrupamento escolhido, inserido no grupo que visava intensificar a relação com a comunidade, mostrou interesse em participar na investigação, por considerar uma prioridade a intervenção junto da comunidade (Contrato de Autonomia, p. 6; Projeto Educativo, p. 7).

Este agrupamento, situa-se no concelho de Almada, que integra a área Metropolitana de Lisboa e é constituído por onze freguesias. A freguesia onde se situa o agrupamento foi criada em 11 de julho de 1985 e delimita uma zona de atividade comercial diversificada, com 25 km de extensão de praia e uma área de pinhal integrado em zona protegida, onde existem “árvores centenárias e únicas, plantas de espécies raras e animais que só ali conseguem sobreviver” (Projeto Educativo, 2008-2011, p. 1).

A freguesia tem cerca de 25.500 habitantes, sendo que 50% são habitantes com segunda residência, o que faz com que a maioria da população não seja natural da zona. A situação socioeconómica e cultural caracteriza-se por uma grande diversidade aprofundada nos últimos três anos por um aumento significativo e grande multiplicidade de população imigrante. Alguns alunos que frequentam a escola provêm de um meio carenciado, que subsiste essencialmente da pesca e com baixa escolaridade do agregado familiar. Habitualmente o rendimento escolar destes alunos é fraco, sendo pouco acompanhados pelos encarregados de educação.



Paralelamente, encontramos outras famílias, cuja situação económica é desafogada mas cujo investimento nem sempre se faz na educação e promoção cultural e social dos jovens. Na sequência deste quadro podemos enunciar um conjunto de problemas como sejam, o isolamento cultural da maioria da comunidade escolar e que raramente se desloca às cidades mais próximas (Lisboa e Almada) para esse efeito; O acompanhamento insuficiente das atividades escolares, por parte dos pais e encarregados de educação que trabalham em zonas afastadas; A existência de um elevado número de alunos subsidiados pela ação social escolar (16%) (PE).

A menor mobilidade anual do corpo docente, registada nos últimos três anos (alteração da legislação referente ao concurso/colocação de docentes) constituiu, segundo a diretora, uma mais-valia, permitindo a continuidade pedagógica e uma maior qualidade no trabalho desenvolvido, bem como em toda a dinâmica da escola. O corpo de pessoal não docente é composto por cerca de 29 funcionários que revelam, segundo a avaliação interna, empenho e disponibilidade na construção de um ambiente educativo adequado aos alunos (PE).

Existe ainda no agrupamento uma APEE, que tem participado na vida da escola, com representação no conselho geral e conselho pedagógico. Os pais/EE têm ainda representação nos conselhos de turma. É frequente, também, a sua participação em reuniões informais, em contactos com os professores e em festas e outras atividades culturais e pedagógicas que o agrupamento tem proporcionado ao longo do ano (PE).

A conclusão da escolaridade obrigatória constitui, segundo a Diretora, a primeira condição de cidadania, e um instrumento fundamental para qualquer percurso de vida, pelo que tudo se tem feito para que os alunos a concluam, o que está contemplado no contrato de autonomia do agrupamento e no seu projeto educativo.

Para Wallage (2005),

“When schools are able to define their own educational policies in terms of goals and means, they generally take full advantage of their newly acquire decision-making potential. In schools which define their own activities more in terms of the original requirements of the law, one sees a much more limited use of autonomy. Autonomy is essentially the mirror that reflects the level of identity and pride the school has attained” (p.156)

Segundo o mesmo autor, as escolas devem ser estimuladas a desenvolver um processo de autoavaliação. Se estiverem aptas a definir as suas próprias metas poderão descobrir os benefícios oferecidos pela autonomia. Não faz qualquer sentido promover o uso desta sem o interesse manifesto das escolas (Wallage, 2005).

O agrupamento selecionado mantém uma prática estruturada de autoavaliação organizacional que o capacita na tomada de decisão sobre planos de melhoria adequados. A Direção tem desenvolvido sempre um percurso de reflexão interna/avaliação, por forma a manter e aprofundar estratégias e práticas, que signifiquem melhorias, bem como corrigir trajetórias, que se afastem dos objetivos pretendidos (Contrato de Autonomia, 2007).

O agrupamento candidatou-se em fevereiro de 2006 ao projeto-piloto de avaliação externa visando essencialmente dois objetivos, obter um olhar externo sobre todo o trabalho desenvolvido, para além da própria reflexão interna e poder confrontar os resultados de ambas as reflexões, procurando, nessa comparação, as pistas que permitissem traçar planos de melhoria em todas as áreas organizacionais (Contrato de Autonomia, 2007). Nesse confronto salientou-se no domínio da organização e gestão estratégica, a existência “de uma efetiva articulação e cooperação entre os diferentes órgãos de gestão, assim como a nível das estruturas de gestão intermédia, de que resulta um bom clima de escola e um fácil e enriquecedor relacionamento com toda a comunidade educativa, nomeadamente com a associação de pais” (Contrato de Autonomia, 2007, p.4). O relatório da avaliação externa explicita que o agrupamento se caracteriza por um largo conjunto de pontos fortes, nomeadamente a capacidade de usar a autonomia de que dispõe para organizar uma estrutura escolar integradora de iniciativas e projetos diversificados (Relatório de Avaliação Externa, 2007). Encontra-se ainda expresso no Contrato de Autonomia, em vigor de 2007 a 2011, a intenção de “reforçar a função socializadora do agrupamento, através do desenvolvimento de sinergias com a sociedade civil, através de protocolos” (p.6). A mesma intenção encontra-se expressa no projeto educativo como “reforço da relação da escola com a família e a comunidade” (p.7).

Em síntese a seleção do agrupamento da Charneca de Caparica, para estudo de caso, justifica-se: pela prática estruturada da autoavaliação, que o capacita na sinalização clara de intenções de melhoria; pela intenção expressa nos instrumentos de autonomia de reforço da relação com a comunidade; e, por fim, pelo interesse e disponibilidade da direção do agrupamento em participar nesta investigação.

### **A entrevista**

A utilização da entrevista como técnica de recolha de dados prendeu-se com a necessidade de obter junto dos atores envolvidos, as várias representações sobre o projeto escola (con) vida, por forma a responder às questões orientadoras do estudo.

Segundo Vilelas (2009) a entrevista é uma técnica de recolha de dados que consiste “na interação entre pessoas, uma das quais, o investigador, formula questões relativas ao tema em investigação, e a outra, o investigado, proporciona, verbalmente, ou por escrito, a informação que lhe é solicitada” (p.267). Na entrevista semiestruturada, o investigador orienta-se por um conjunto de pontos de interesse que vai explorando ao longo da entrevista mas, deixando falar livremente o entrevistado. No caso deste último se distanciar excessivamente do tema em causa, ou não abordar algum dos pontos em questão, chamar-se-lhe-á a atenção, ainda que preservando sempre a espontaneidade da interação. Assim, embora os temas sejam propostos pelo investigador é concedido ao entrevistado um certo grau de liberdade.

Os guiões das entrevistas foram elaborados obedecendo às características identificadas para uma entrevista semiestruturada (Anexos E, F, G, H, I e J). Com o objetivo de garantir a disponibilidade dos entrevistados, os mesmos foram contactados previamente, sendo informados do motivo da entrevista e da sua confidencialidade, ao mesmo tempo que se demonstrou a importância da sua participação nas respostas e se acertou o tempo de duração previsto e o local e data de realização da mesma. Embora os vários temas, tenham sido propostos pelo investigador, foi dada liberdade ao entrevistado, permitindo a abordagem de questões não previstas no guião. Na fase final de cada entrevista, foi apresentado um espaço para comentários pessoais e sugestões relativamente ao desenrolar do projeto. Foram entrevistados a diretora do agrupamento, o presidente do conselho geral, a presidente da APEE, duas docentes (a professora dos alunos com CEI e uma diretora de turma do 9ºano) e um aluno do 9º ano envolvido nas ações do projeto.

Cada entrevista foi gravada em áudio e teve a duração média de 50 minutos. Todas elas foram transcritas e devolvidas as respetivas cópias aos entrevistados para averiguarem da sua fiabilidade, sendo posteriormente analisadas e categorizadas segundo a análise de conteúdo (Anexo L).

A realização das entrevistas seguiu os seguintes propósitos:

- Obter as várias **representações sobre o projeto**, nomeadamente recolher informações sobre os ganhos, constrangimentos e avaliar a sustentabilidade das ações desenvolvidas.
- Averiguar sobre a **articulação do projeto com os instrumentos de gestão** e incidir na sua relação com a **autonomia** e com as **aprendizagens dos alunos**.
- Averiguar sobre a **participação do conselho geral**.

- Recolher informações sobre a **implementação do projeto** nomeadamente as parcerias estabelecidas e as ações desenvolvidas.
- Recolher informações sobre a **metodologia** seguida na implementação **do projeto**.
- Recolher propostas de alteração ao projeto.

Os propósitos sinalizados a “negrito” constituíram, posteriormente, as dimensões da análise de conteúdo.

### **O inquérito por questionário**

Nesta fase do estudo optou-se ainda por realizar dois questionários, constituídos, cada um, por cinco questões abertas e que foram aplicados aos alunos do 9ºano e aos alunos com CEI (Anexos C e D). Em ambas as situações, a autorização para o preenchimento dos questionários, foi disponibilizada pelos encarregados de educação junto do Diretor de Turma.

Nesses questionários procurou-se conhecer o impacto das ações desenvolvidas junto dos alunos e perceber propostas de alteração e de inovação.

Aos alunos do 9ºano inquiriu-se sobre a importância das atividades desenvolvidas (questão 1), a avaliação das mesmas (questões 2 e 3), o modo como auxiliaram ou não as escolhas de final do ciclo (questão 4) e sugestões para ações futuras (questão 5).

Aos alunos com CEI inquiriu-se sobre quais as aprendizagens realizadas, ao longo do ano letivo, no plano de transição para a vida ativa (questão 1), quais as mais significativas (questão 2), qual a sua importância (questão 3), quais os sentimentos desenvolvidos em relação às atividades realizadas (questão 4) e sugestões futuras (questão 5).

### **As notas de campo**

Cada reunião da equipa de investigação-ação e cada ação desenvolvida no projeto, foi posteriormente relatada por escrito pelo investigador. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) é usual que após cada sessão o investigador relate, o que aconteceu, descrevendo pessoas, atividades e conversas. Adicionalmente, registará também ideias, estratégias e reflexões. Este conjunto de informações constitui as notas de campo, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo podem, assim, constituir um registo que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto. Foram elaborados registos das dezassete reuniões da

equipa de investigação-ação: uma em julho de 2010, uma em setembro de 2010, cinco em outubro de 2010, três em novembro de 2010, uma em janeiro de 2011, duas em fevereiro de 2011, uma em março de 2011, uma em abril de 2011, uma em maio de 2011 e uma em junho de 2011 (Anexo O).

Foram ainda realizadas notas de campo relativas às várias ações desenvolvidas no projeto, nomeadamente sobre: a sessão de esclarecimento do projeto “crescer saudável”, realizada para os pais e encarregados de educação em 24 de março de 2011; a sessão de “empreendedorismo”, no conselho geral, realizada em 30 de março de 2011; “o painel das celebridades”, realizado em 09 de maio de 2011; o workshop de publicidade realizado a 12 de maio de 2011; e a visita à Ensulmeci realizada em 24 de maio de 2011 (Anexo P). Simultaneamente foram feitos alguns registos fotográficos (Anexo V). As fotografias tiradas no campo têm como objetivo fornecer imagens, que permitam o cruzamento com os outros registos e a indução de algumas relações. Bogdan & Biklen (1994) consideram que “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo, fornecem imagens para uma inspeção posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (p.189).

#### **A análise de documentos**

Para A. Sousa (2005) a análise documental “tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p.262).

Assim, a análise de documentos permite a passagem de um documento primário, para um documento secundário, possibilitando a realização de resumos, sínteses e outros. De acordo com o mesmo autor, não se deve confundir com a análise de conteúdo, uma vez que a análise documental trabalha com documentos, normalmente textos, tendo como objetivo a condensação da informação e a análise de conteúdo procura realizar inferências a partir do conteúdo das comunicações.

Considerou-se pertinente para esta investigação tratar alguma documentação disponível assim como a informação produzida pelo investigador. Neste sentido, os documentos obtidos encontram-se distribuídos da seguinte forma:

- . Excerto de ata do conselho pedagógico com a apresentação do projeto -19/01/2011- (Anexo Q).

- . Excertos de atas do conselho geral com: a apresentação do projeto -13/10/2010; a ação de empreendedorismo -31/03/2011; o reforço de pedido de colaboração da Câmara - 25/05/2011; e o balanço final do projeto -18/07/2011 (Anexo Q).
- . Reuniões da equipa de investigação-ação (Anexo O).
- . Excertos do projeto educativo do agrupamento (Anexo N).
- . Excertos do plano anual de atividades do agrupamento (Anexo N).
- . Excertos do projeto de intervenção da atual diretora (Anexo N).
- . Excertos do contrato de autonomia (Anexo N).
- . Notas de campo do investigador (Anexo P).
- . Relatório final do projeto (Anexo T).

Os documentos recolhidos foram objeto de seleção e de estruturação de acordo com as questões orientadoras da fase intensiva do estudo (Quadro 3.3)

**Quadro 3.3 - Relação entre as questões orientadoras da fase intensiva do estudo com as técnicas de recolha de dados e a análise documental**

Questões orientadoras do estudo	Recolha de dados	Tipo de Documentos
No agrupamento estudo de caso, que balanço é feito pelos atores envolvidos sobre o projeto de desenvolvimento da relação escola comunidade?  Quais as recomendações úteis para a dinamização da relação escola-comunidade, a partir da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades?	– Entrevistas semiestruturadas aos diferentes atores envolvidos	– Atas do conselho pedagógico – Atas do conselho geral – Relatório final do projeto – Notas de campo do investigador
Identificar no agrupamento selecionado para estudo caso, as ações do projeto que configurem prática de autonomia e de desenvolvimento das aprendizagens.	– Entrevistas semiestruturadas aos atores envolvidos no projeto	– Relatório final do projeto – Notas de campo
Analisar a interação no âmbito das ações do projeto realizadas, entre o Projeto Educativo do Arupamento (PE) e o Projeto de Intervenção do Diretor (PI).	– Entrevista semiestruturada ao à Diretora	– Análise do PE e PI.
De que modo a extensão do conselho geral à comunidade educativa se relaciona com as ações do projeto desenvolvidas?	– Entrevista semiestruturada aos atores envolvidos no projeto  – Entrevista semiestruturada ao Presidente do Conselho geral e à Presidente da APEE	

A recolha de informação representada no quadro 3.3 possibilitou, juntamente com a análise do conteúdo das entrevistas, a prossecução de alguns dos objetivos desta investigação. Assim:

- . A análise das atas do conselho pedagógico e do conselho geral e o relatório final do projeto permitiram recolher informação sobre a forma como foi divulgado o projeto escola (con)vida, discutida a sua aplicação e realizado o seu balanço.
- . O exame da informação contida nas notas de campo do investigador, relativas às reuniões da equipa de I-A e às atividades desenvolvidas, possibilitou o cruzamento com o conteúdo das entrevistas e interpretar a relação do projeto com a autonomia e aprendizagens dos alunos.
- . A análise dos instrumentos de autonomia do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo, o projeto de intervenção, o contrato de autonomia e o plano anual de atividades, possibilitou a recolha de informação relativa ao cruzamento entre o projeto e os objetivos do agrupamento.
- . Por fim as atas do conselho geral em conjunto com as notas de campo e as entrevistas possibilitaram interpretar o impacto da comunidade educativa presente no conselho geral, avaliar as ações desenvolvidas no projeto e ainda perceber quais as recomendações úteis para dinamizar a relação da escola com a comunidade.

### **O tratamento dos dados**

No processamento dos dados qualitativos referentes à fase intensiva do estudo, foram utilizadas a análise de conteúdo e a triangulação.

A análise de conteúdo tem como principal objetivo transformar um documento primário (bruto) em secundário permitindo, através de classificação ou palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira mais significativa (Bardin, 2008).

A triangulação é um método de verificação de dados, que, segundo Fortin (1999) se caracteriza por se servir de várias fontes de informação e de várias técnicas de recolha de dados. A utilização deste método neste estudo, permitiu cruzar os dados recolhidos através das entrevistas com as notas de campo e os documentos analisados, tornando possível a resposta às questões de pesquisa.





## **4. Abordagem empírica - Fase exploratória**

Pretende-se, nesta fase e, através da análise dos dados recolhidos, refletir sobre os sentidos atribuídos à relação entre escola e a comunidade educativa. Trata-se, portanto, de explorar a perspetiva das próprias escolas, cientes, por um lado, de que estas são atores fulcrais da relação escola-comunidade, mas, por outro lado, de que as escolas não são o único ator a configurar esta relação, a qual depende também das dinâmicas envolventes e das instituições locais, assim como dos quadros macro de orientações de política educativa.

Os dados recolhidos referem-se a um contexto territorial específico e circunscrito, o que assenta em dois pressupostos: um pressuposto correspondente à concordância com a afirmação de que o estudo do local em educação necessita de um contexto concreto, que possa funcionar como plataforma de observação das políticas públicas e das dinâmicas socioeducativas locais (Ferreira, 2003); o outro pressuposto respeitante à opção, no estudo da regulação dos sistemas educativos, por abordagens que permitam explorar o modo como as orientações globais de política educativa são reconstruídas e reinterpretadas a nível local.

A aplicação do inquérito por questionário realizou-se em março de 2010, tendo sido nesse mesmo ano letivo que a maioria dos conselhos gerais e diretores eleitos iniciou funções ao abrigo do Decreto-Lei de 2008 que configura o atual modelo de gestão escolar. Convém, então, salientar que o questionário foi aplicado num contexto de mudança em que a atenção sobre a temática da relação escola-comunidade educativa é reforçada, na medida em que a presença de membros da comunidade nos órgãos de direção escolar resulta valorizada contribuindo para promover a participação da comunidade nas autonomias escolares.

## 4.1 As escolas, os alunos e a oferta formativa

Os dados respeitantes aos A/ENA foram tratados recorrendo a uma leitura descritiva das respostas. O quadro 4.1 apresenta para além da tipologia jurídico-administrativa, a constituição do conselho geral, o pessoal docente e o discente.

**Quadro 4.1 - Dados dos agrupamentos/escolas não agrupadas**

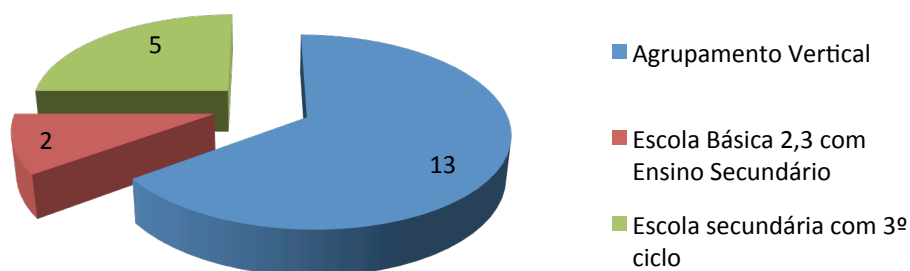
Tip.	Oferta	Elementos CG							Docentes			Alunos							
		PD	PND		APEE	Aut	Com.	Als	Total	CEF	CP	JI/ 1ºc	2ºc	3ºc	E.S.	CEF	PCA	CP	Total
			A.O	A.T															
3	1,3	7	1	1	4	3	3		200	0	0	1236	584	158	0	0	15	0	1993
3	1,2,3,4,5	8	1	1	3	3	3	2	212	13	23	603	240	369	367	30	13	47	1669
3	1,2	7	1	1	6	3	3		93	9	0	478	202	175	0	16	0	0	871
3	1,5	7	1	1	6	3	3		132	0	0	504	923	125	0	0	0	0	1552
3	1	7	1	1	6	3	3		79	0	0	365	290	328	0	0	0	0	983
3	1,2,3	7	1	1	6	3	3		177	11	0	1016	468	292	0	26	45	0	1847
3	1,2,3	8	1	1	5	3	3		134	7	0	565	312	398	0	14	12	0	1301
3	1,2,3	7	0	2	6	3	3		90	0	0	706	295	369	0	30	77	0	1477
3	1,2,3	8	1	1	5	3	3		61	11	0	557	248	244	0	25	31	0	1105
3	1,3,4,5	8	1	1	5	2	2	2	162	0	9	808	266	220	165	0	35	23	1517
3	1,2,3	7	1	1	4	3	3		81	10	0	361	122	151	0	35	12	0	681
3	1	7	0	2	5	3	4		104	0	0	800	350	295	0	0	0	0	1445
3	1,2,4	7	1	1	3	2	2	3	94	21	33	0	0	247	267	49	0	137	700
4	1,4,5	7	0	2	4	3	3	2	153	0	66	0	30	35	1098	0	0	244	1407
4	1,2,4,5	7	2	0	4	3	3	2	132	0	0	0	16	190	354	20	0	231	811
5	1,2,4	7	2	0	4	3	3	2	93	33	20	0	0	434	351	57	0	32	874
5	1,2,4	8	1	1	4	2	3	2	107	20	42	0	0	301	465	29	0	179	974
5	1,2,4,5	7	1	1	5	2	3	2	207	7	0	0	0	420	586	56	0	75	1137
5	1,2,4,5	7	1	1	4	3	3	2	134	15	32	0	0	381	532	36	0	69	1018
5	1,2,4,5	7	1	1	4	3	3	2	117	30	0	0	0	410	440	41	0	74	965

Legenda: Tip. - Tipologia - 3 AV; 4 E23/S; 5 ES/3; Oferta – 1ER; 2 CEF; 3 PCA; 4 CP; 5 EFA.

CG - Conselho Geral; Aut - Autarquia; Com – Comunidade; Als – Alunos

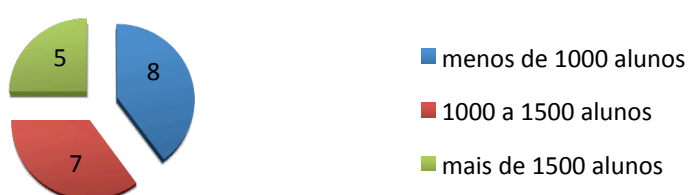
Constata-se que no concelho de Almada existe uma forte presença dos agrupamentos verticais, os quais constituem mais de metade (13) das 20 escolas. Existem ainda 2 escolas básicas com 2º e 3º ciclo e ensino secundário e 5 escolas secundárias com 3º ciclo (Gráfico 4.1).

**Gráfico 4.1- Tipologia dos A/ENA**



A maior parte dos A/ENA (12) têm mais de 1000 alunos, sendo que sete têm entre 1000 a 1500 alunos e cinco podem ser considerados A/ENA de grande dimensão, por serem frequentados por mais de 1500 alunos. Os restantes (8) são frequentados por menos de 1000 alunos. O agrupamento com o corpo discente mais reduzido apresenta 681 alunos (Gráfico 4.2).

**Gráfico 4.2 - Número de alunos por A/ENA**



Pode ainda concluir-se que são os “agrupamentos” que apresentam um número mais elevado de alunos (Quadro 4.2).

**Quadro 4.2 - N.º de alunos por tipologia**

<b>Tipo de A/ENA</b>	<b>&lt;1000 Alunos</b>	<b>1000 -1500 Alunos</b>	<b>&gt;1500 Alunos</b>
Agrupamento vertical	4	4	5
Escola Básica 2,3 com ensino secundário	1	1	0
Escola secundária c/ 3º ciclo	3	2	0

Utilizando o número de alunos como instrumento de medida, os dados recolhidos permitem, ainda, caracterizar o peso relativo de cada nível ou ciclo de ensino, por tipologia. Nos agrupamentos verticais, os setores do pré-escolar e do 1º ciclo abrangem 48,6%, constituindo-se como o setor com maior expressão e ultrapassando o 2º e o 3º ciclos, quer isolada, quer conjuntamente (o total do 2º e 3º ciclos perfaz 46,6%) (Quadro 4.3).

**Quadro 4.3 - Percentagem média do número de alunos por ciclo ou unidade**

<b>Tipo de A/ENA</b>	<b>JI e 1º Ciclo</b>	<b>2ºCiclo EB</b>	<b>3ºCiclo EB</b>	<b>ES</b>
Agrupamento vertical	48,6%	26,1%	20,5%	4,8%
Escola Básica 2,3 com ensino secundário	0	2,7%	10,1%	84,3%
Escola secundária c/ 3º ciclo	0	0	45%	55%

**Legenda:** JI – Jardim de Infância; EB- Ensino Básico; ES – Ensino Secundário

Estes dados coincidem, naturalmente, com os que são divulgados pela Câmara Municipal de Almada<sup>11</sup>, a qual apresenta, no universo de alunos do jardim de infância ao ensino secundário e no ano letivo de 2008/09, uma maior percentagem até ao final do 1º ciclo (37,5%) comparativamente, ao 2º ciclo (17%) e 3º ciclos (24,5%). Também a nível nacional os setores do pré-escolar e 1º ciclo abrangem 59,5% do total de alunos matriculados até ao final do 3º ciclo<sup>12</sup>.

Constata-se, ainda, que a componente do ensino secundário no agrupamento vertical é muito reduzida, registando apenas 4,8% correspondente a três unidades agrupamentos/escolas

<sup>11</sup> Dados consultados em [www.m-almada.pt](http://www.m-almada.pt), último acesso em 7 de junho de 2011.

<sup>12</sup> Educação em Números, GEPE, 2010.

não agrupadas de ensino, sendo que duas destas integram no seu Projeto Curricular todos os ciclos de estudo. Nas escolas com 2º e 3º ciclo e ensino secundário, observa-se que o número de alunos do 2º ciclo é bastante reduzido (2,7% do total). É interessante observar que a expressão do ensino secundário nestas escolas (84,3%) é superior à que se verifica nas escolas secundárias com 3º ciclo (55,0%).

Quanto ao corpo docente, existem em média 124,5 professores por A/ENA com um respetivo desvio-padrão de 49,32. O valor mínimo de professores por A/ENA é de 61 e o máximo é de 212. Todos os A/ENA referem ter professores do ensino especial, sendo que a média no total das escolas, é de 4,25 professores. O número mínimo de professores de educação especial por A/ENA é de 1 professor e o máximo de 11. No que concerne há existência do serviço de psicologia e orientação profissional, apenas 10 dos A/ENA informam possuir este tipo de resposta.

Analisando o número médio de alunos por professor consoante o tipo de escola/agrupamento, verifica-se que o valor varia entre 5,5 e 18,1 alunos por professor e correspondendo o valor mais elevado aos agrupamentos verticais. Nas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e ensino secundário, o número médio de alunos por professor é de 7,7 e, nas secundárias com 3º ciclo, de 8,0 (quadro 4.4).

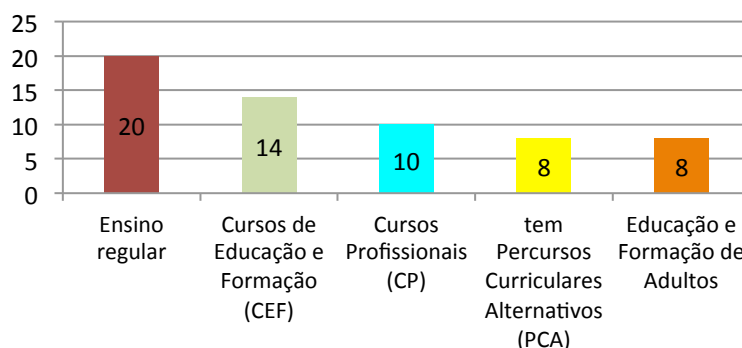
**Quadro 4.4 - N.º médio de alunos por professor por tipo de escola**

<b>Tipo de A/ENA</b>	<b>N.º médio de alunos/professor</b>
Agrupamento vertical	11,2
Escola Básica 2,3 com ensino secundário	7,7
Escola secundária c/ 3º ciclo	8,0

Na oferta formativa, verifica-se que, para além do ensino regular presente em todos os A/ENA, existem cursos de educação e formação (CEF) em catorze unidades de ensino. Estes cursos “destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (Despacho

conjunto n.º 453/2004<sup>13</sup>). Observa-se, ainda, que em oito agrupamentos foram criadas turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) para alunos até aos quinze anos que se “apresentem em qualquer das seguintes situações: problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem” (Despacho normativo n.º 01/2006)<sup>14</sup>. Por fim, constata-se que em todas as escolas com ensino secundário (10) existem cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos (Gráfico n.º 4.3). Verifica-se ainda a existência de cursos de educação e formação de adultos em oito A/ENA. Estes cursos destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou o secundário. Os cursos EFA organizam-se numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re) inserção socioprofissional e de progressão na qualificação.

**Gráfico 4.3 - N.º de A/ENA por oferta formativa**



O quadro 4.5 procura ilustrar a procura de formação alternativa ao ensino regular nos A/ENA estudados. Conclui-se que são os cursos profissionais que registam o maior número de inscrições (33,4%), essencialmente nas escolas básicas 2,3 com ensino secundário (22,9%).

<sup>13</sup> Publicado no Diário da República de 27 de julho de 2004.

<sup>14</sup> Publicado no Diário da República de 6 de janeiro de 2006.

**Quadro 4.5 - % Média do número de alunos por oferta formativa alternativa ao ER**

Tipo de A/ENA	Oferta Formativa			
	CEF	PCA	CP	ER
Agrupamento vertical	1,8%	1,3%	1,8%	95,1%
Escola Básica 2,3 com ensino secundário	1,2%	0,0%	22,9%	75,9%
Escola secundária c/ 3º ciclo	4,4%	0,0%	8,7%	86,9%

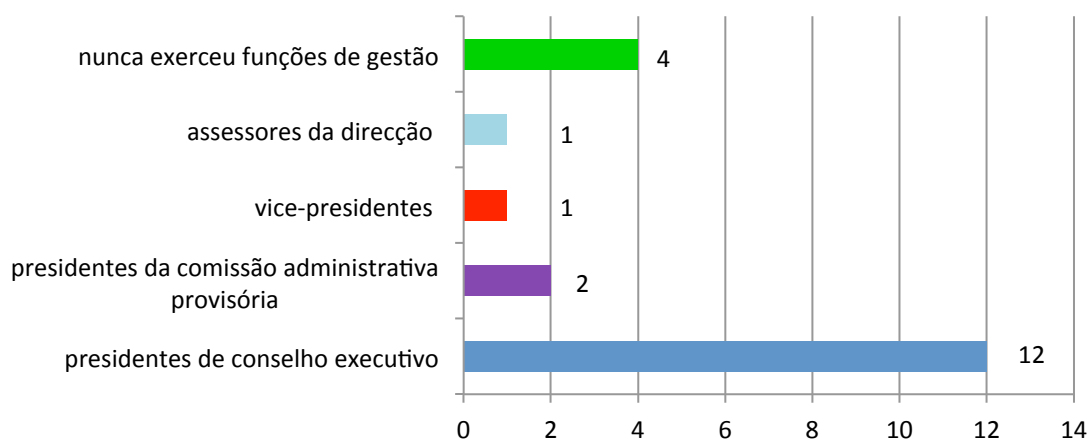
Em síntese, podemos afirmar que, quanto à tipologia, a maioria das escolas do concelho de Almada são agrupamentos verticais, sendo que o setor da pré-escolar e 1ºciclo têm aí a maior expressão. Quanto ao corpo discente, a maioria das unidades (em 2009/2010) tem mais de 1000 alunos, variando o número de alunos por professor entre 5,5 e 18,1 (este último valor obtido nos agrupamentos). Quanto à oferta formativa, verifica-se, para além do ensino regular, a existência de cursos CEF em catorze unidades e de cursos profissionais em todas as escolas com ensino secundário.

## **4.2 Os órgãos de gestão da escola e as associações de pais e encarregados de educação**

Relativamente aos órgãos de gestão, constata-se que a totalidade dos A/ENA do concelho de Almada é dirigida por um diretor (cumprindo a legislação em vigor, designadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008), os quais entraram todos em funções em 2009/2010, com exceção de um que está em exercício desde 2008.

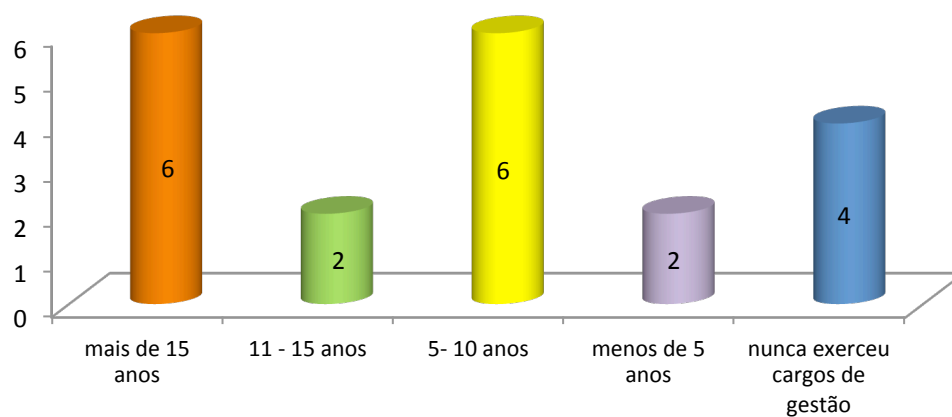
Reportando-nos aos anos anteriores, constata-se que 16 dos atuais diretores tiveram anteriormente funções de gestão, ou como presidentes de conselho executivo (12), ou como presidentes da comissão administrativa provisória (2), ou como vice-presidentes (1), ou ainda como assessores da direção (1). Apenas quatro dos atuais diretores não têm qualquer experiência anterior em funções de direção e gestão (Gráfico 4.4).

**Gráfico 4.4 - Funções de gestão desempenhadas anteriormente pelos atuais diretores**



Verifica-se, assim, uma certa estabilidade ao nível dos órgãos de gestão, característica comum a quase todas as unidades participantes no estudo e que revela, um certo nível de continuidade e um eventual gosto pela administração educacional: - 6 dos atuais diretores encontram-se em funções de gestão há mais de 15 anos, 2 diretores exercem funções de gestão entre os 11 e os 15 anos e 6 entre os 5 e os 10 anos (Gráfico 4.5).

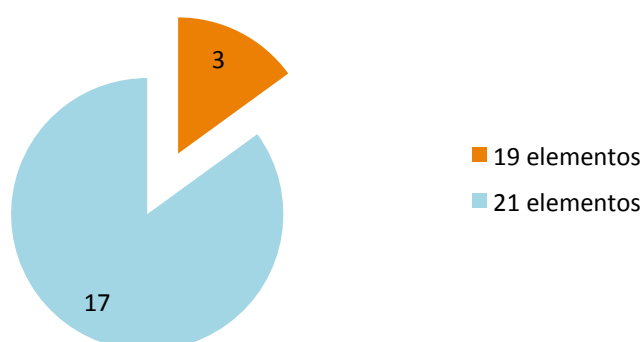
**Gráfico 4.5 - N° de anos de exercício de cargos de gestão pelos atuais diretores**





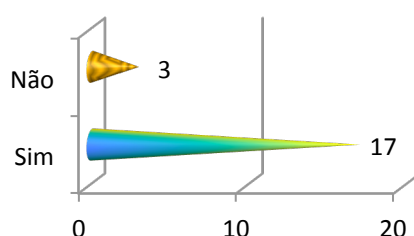
O conselho geral é composto por um número de elementos estabelecido por cada agrupamento/escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno. Deve, por outro lado, ser um número ímpar não superior a 21, em conformidade com o que está previsto no art.º 12, do Decreto-Lei n.º 75/2008. Constatou-se que o número de elementos que constituem o conselho geral varia de 19, em 3 A/ENA, a 21, em 17 A/ENA (Gráfico 4.6).

**Gráfico 4.6 - Constituição do conselho geral**

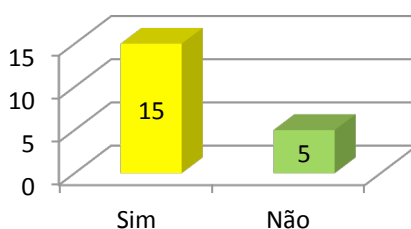


Regista-se, ainda, que dezassete diretores consideram que a autarquia e a comunidade local têm participado nas decisões sobre a relação com a comunidade, enquanto três consideram que não. Por outro lado, quinze diretores afirmam que aqueles elementos têm facilitado e incentivado a realização de parcerias, ao contrário de cinco que afirmam não ter existido qualquer contributo (Gráficos 4.7 e 4.8).

**Gráfico 4.7 - Participação da autarquia e da comunidade local no CG**



**Gráfico 4.8 - A presença da autarquia e da comunidade local no CG tem facilitado o estabelecimento de parcerias?**



No que respeita às associações de pais e encarregados de educação, os dados recolhidos permitem-nos concluir que a APEE foi constituída durante o ano letivo de 2009/2010 em cinco das unidades participantes neste estudo. Em dez outros A/ENA, as respetivas APEE foram criadas entre 1988 e 2008. Cinco dos atuais diretores não referem ou desconhecem o ano da constituição da APEE do seu agrupamento/escola (Quadro 4.6).

**Quadro 4.6 - Ano de constituição da APEE**

Ano de constituição	Frequência	%
2009	5	25%
2008	1	5%
2007	3	15%
2006	1	5%
2002	1	5%
2001	1	5%
1999	1	5%
1996	1	5%
1988	1	5%
Desconhece	5	25%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Em quase todas as unidades, a APEE participa em algumas atividades que constam do plano anual de atividades do agrupamento/escola. Ainda que treze dos diretores afirmem apoiar a constituição de APEE e onze declarem disponibilizar sempre os recursos necessários ao

funcionamento da mesma, constata-se que só uma pequena parte dos pais e encarregados de educação está associada, variando o número de associados nos A/ENA participantes entre 8 e 81.

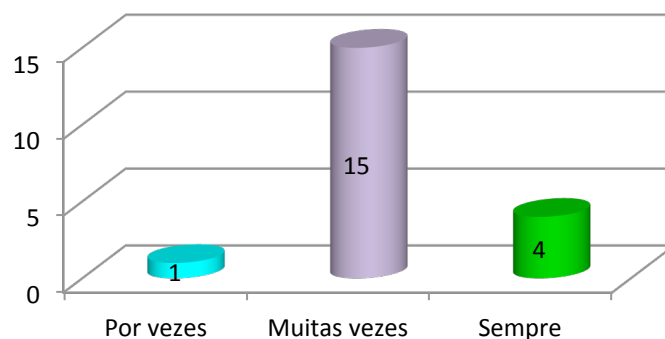
Em síntese, pode dizer-se que a maioria dos atuais diretores revela um perfil com experiência na área da gestão e administração escolar, tendo desempenhado anteriormente funções em órgãos de gestão, especialmente como presidentes. O conselho geral está constituído em todas os A/ENA havendo alguma variabilidade quanto à sua composição. A presença da comunidade é apreciada pela maioria dos diretores do conselho de Almada, os quais testemunham o envolvimento destes elementos no conselho geral e o seu contributo na potencialização de realização de parcerias educativas.

### **4.3 O que entendem as escolas por relação com a comunidade? E como a praticam?**

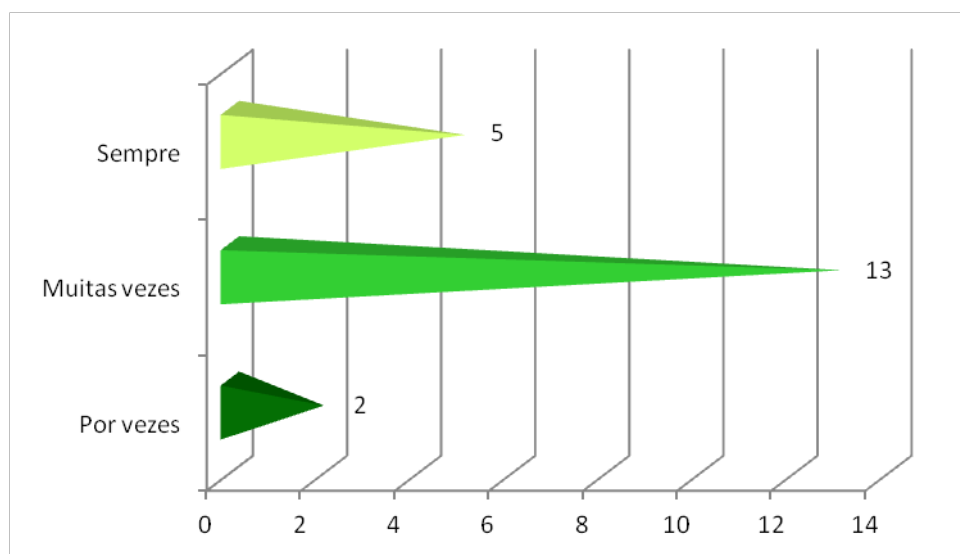
Tendo em conta os dados recolhidos, constata-se que as escolas entendem a relação com a comunidade educativa numa lógica de abertura e, como um conjunto de práticas partilhadas com alguns elementos da comunidade, preferencialmente pais e encarregados de educação. Assim, os diretores de nove dos agrupamentos/escolas não agrupadas indicam a participação dos pais e encarregados de educação em atividades constantes do plano anual de atividades (festa de Natal, festa de final de ano e outras). Entende-se por lógica de abertura, a caracterizada por Zay (1996) como decorrente de uma imposição normativa que torna obrigatória a conceção de um “projeto de escola, concebido e orientado com parceiros internos e externos” (p.155) e concretizado pelo plano anual de atividades, contrapondo-se a uma lógica de parceria que parte da escola, ou de outra entidade local, e se baseia na negociação entre atores sociais locais que estabelecem entre si protocolos de colaboração, com fins socioeducativos.

Apenas quatro dos diretores afirmam envolver sempre a comunidade educativa na discussão das necessidades de articulação com o meio local e apenas cinco procuram sempre auscultar sobre a possibilidade de parcerias com instituições e empresas da região, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (Gráficos 4.9 e 4.10).

**Gráfico 4.9 - Envolvimento da CE na discussão das necessidades de articulação com o meio local**



**Gráfico 4.10 - Prospeção das possibilidades de parcerias com instituições e empresas locais**



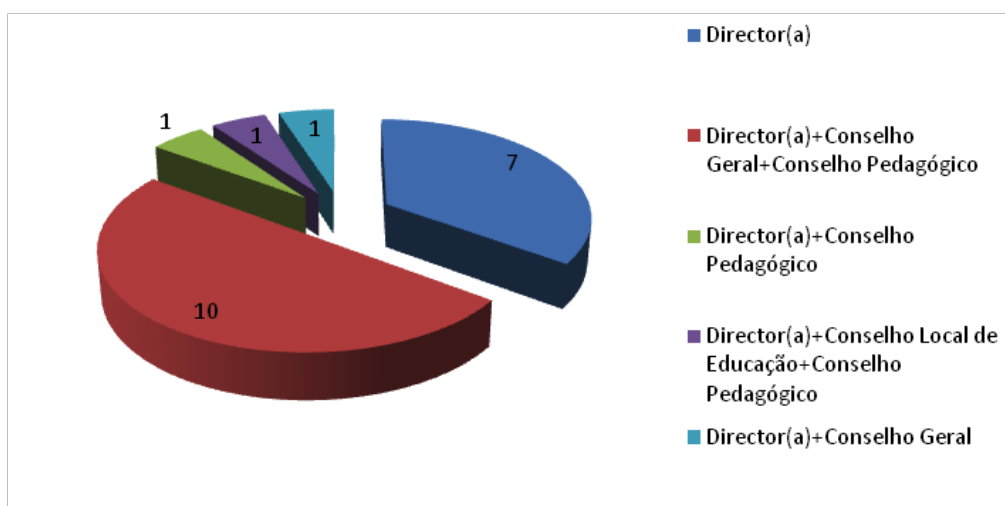
Esta situação poderá não ser específica do território de Almada, uma vez que o Conselho Nacional de Educação (2010), no parecer sobre a avaliação externa, indica que a participação dos representantes do poder local se circunscreve apenas, habitualmente, à reunião inicial do processo de avaliação, onde são apresentados os pontos fortes e fracos das unidades de gestão, e à reunião com o conselho geral, onde os autarcas têm também assento. Considera aquele conselho nacional que este distanciamento não resulta exclusivamente do modelo de

avaliação, sendo também reflexo de um certo afastamento da comunidade envolvente que se verifica em muitas escolas.

Importa ainda salientar que a metodologia utilizada na auscultação das necessidades de articulação com o meio envolvente é bastante variada, sendo realizada pela equipa responsável pelo projeto educativo em cinco agrupamentos/escolas não agrupadas, apenas pelo diretor ou por alguém por ele indicado num pequeno conjunto (3), pela equipa dos cursos CEF e cursos profissionais (CP) também num pequeno conjunto (3) e por vários destes protagonistas em simultâneo nos restantes A/ENA (9). Daqui se depreende que nem sempre a comunidade local e a autarquia são envolvidas na construção de um plano de articulação entre a escola e o meio, estando as decisões aparentemente centradas na escola, ou isoladamente na figura do diretor, ou em grupos de trabalho responsabilizados para essa tarefa.

Em termos de órgão responsável pela decisão de estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente, os dirigentes indicam apenas o diretor (7); o diretor e o conselho geral (1); o diretor e o conselho pedagógico (1); o diretor, o conselho local de educação e o conselho pedagógico (1); e o diretor, o conselho geral e o conselho pedagógico (10). Verifica-se, assim, que onze dos vinte A/ENA envolvem o conselho geral nesta decisão, mas que em alguns a mesma é realizada de forma isolada (Gráfico 4.11).

**Gráfico 4.11 - Órgãos de gestão responsáveis pela decisão de estabelecimento de parcerias**

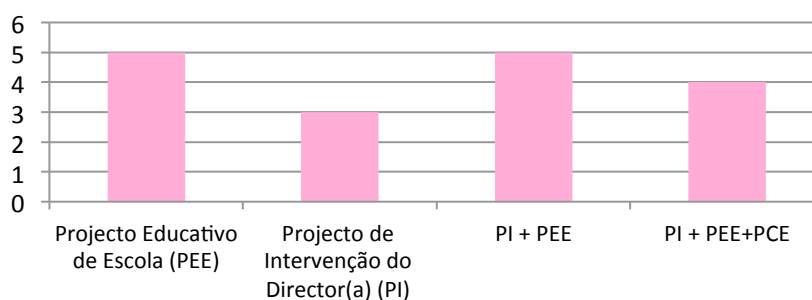


A constatação de algum afastamento da comunidade, na discussão e construção de raiz do projeto educativo, é reforçada pela verificação de que em alguns A/ENA o projeto de intervenção do diretor (caracterizado por representar um processo individual de candidatura a

um cargo) é indicado como o documento orientador do estabelecimento de parcerias e protocolos (Gráfico 4.12).

Assim, os documentos orientadores do estabelecimento de parcerias e protocolos com a comunidade educativa são, essencialmente, o projeto educativo do agrupamento/escola não agrupada (5), o projeto educativo em conjunto com o projeto de intervenção do diretor (5), estes dois documentos associados ao projeto curricular de escola (4) ou a outro tipo de documentos produzidos internamente – tais como, o relatório da avaliação interna, o relatório dos cursos profissionais e/ou o relatório dos cursos de educação e formação - (3). Num número mais reduzido de casos, o documento orientador corresponde ao projeto de intervenção do diretor (3).

**Gráfico 4.12 - Documento (s) orientador (es) das parcerias e protocolos**



A forma como as escolas praticam a relação com a comunidade educativa manifesta-se preferencialmente junto das APEE que, em quase metade das escolas (9), são a entidade promotora das atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo (AECs) e da componente de apoio à família (CAF), na pré-escolar. Também em quase metade dos A/ENA (9) se constata que a APEE participa nas atividades da escola. Porém, saliente-se que 5 dos A/ENA desconhecem quando se constituiu a APEE e o número de pais/encarregados de educação que estão associados, enquanto nos restantes casos o número de associados varia entre 8 e 81, sendo em média de 24,5. Estes dados indiciam uma frágil representatividade dos pais/EE nas APEE face ao número muito mais elevado de alunos das escolas.

Segundo H. Costa (2010) a existência das associações de pais reflete a necessidade dos mesmos se organizarem, principalmente quando os seus educandos ingressam no 2º ciclo em estabelecimentos com um número mais elevado de alunos e com horários escolares diferentes. Porém,

” Apesar de as associações de pais, supostamente, advogarem as motivações coletivas dos encarregados de educação em prejuízo das individuais, face a determinada escola, o que se

verifica é que os seus representantes pertencem predominantemente a classes sociais médias e culturalmente mais próximos dos professores”(H. Costa, 2010, p. 146),

Muitas vezes os representantes dos pais são professores e defendem os interesses dos mesmos (H. Costa, 2010, p. 146). Segundo o autor, a “representatividade das associações de pais deve ser mais abrangente e menos elitista” e não resultar da solicitação “quase obrigatória” realizada no início de cada ano letivo, sem os pais e encarregados de educação sentirem essa necessidade (p.147). Julga-se que a reduzida adesão dos pais à respetiva estrutura associativa resulta da dúvida que alimentam sobre a sua real representatividade, na procura de soluções, em conjunto com a escola, para os seus educandos.

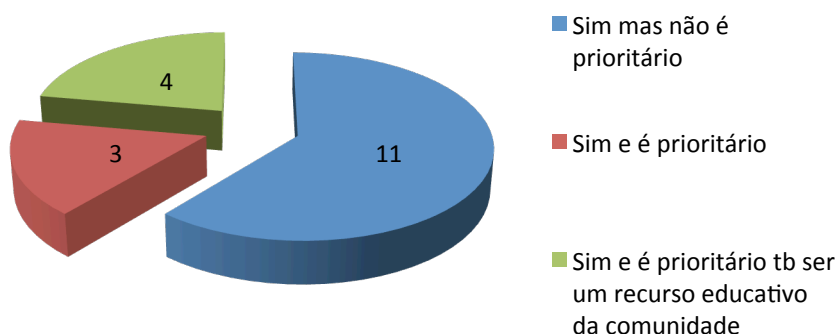
Algumas escolas, já numa lógica de parceria, desenvolvem formas de articulação com empresas locais, que respondem à necessidade de colocação em estágio de alunos dos CP e dos CEF (10) ou às carências de apoio, em recursos materiais e técnicos, aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (4).

Este dado coincide com o relatório nacional da OCDE (2007) quando refere,

“In Upper-Secondary Schools with technological courses it is common to have a link with companies in the region, both in the definition of the courses provided and in the development of internships for students. The creation of Level III Professional Courses (three years after compulsory education), consolidated the development of these partnerships and the school-business relationship” (OCDE, 2007, p. 31).

Por fim, quando questionados sobre a intenção de reforçar a relação da escola com a comunidade a maioria dos diretores (18) manifesta essa intenção, embora não considere esta linha de atuação uma prioridade (11). Consequentemente, apenas um número reduzido de diretores (7) afirma como prioritário esse reforço, sendo que alguns (4) tencionam mesmo fazer da escola um recurso educativo para a comunidade ou seja, “fazer da escola também um espaço para a comunidade”(Bettencourt, A. M., Sousa, M., Fernandes, M., Costa, J.A., Sousa, L., Mendes, A., & Sarmento, M. J. 2000, p. 182) (Gráfico 4.13).

**Gráfico 4.13 - Intenção de reforço da relação com a comunidade**

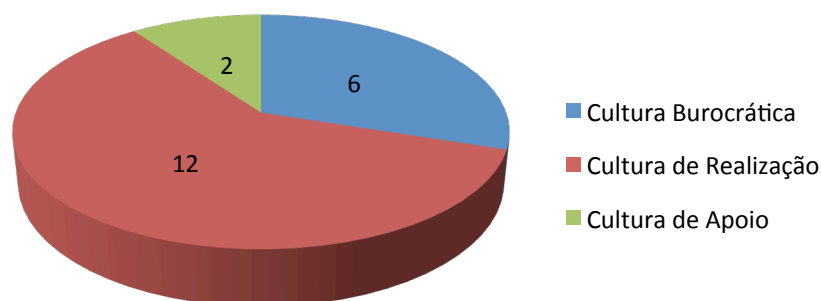


#### **4.4 Que articulações existem entre cultura organizacional e tipo de relação com a comunidade educativa?**

Procurou-se, em seguida e de acordo com o modelo descrito que adota a metodologia proposta por Sousa (2006), conhecer o tipo de cultura organizacional predominante no concelho de Almada. Constata-se que em doze dos agrupamentos/escolas não agrupadas do concelho de Almada, sobressai uma cultura de realização da organização orientada, essencialmente, para a consecução de objetivos, os quais são participados e partilhados. Em seis agrupamentos/escolas não agrupadas, a escolha predominante relaciona-se com uma cultura burocrática, sobretudo orientada para o cumprimento dos diplomas legais, pouco apelativa à participação e inovação. Por fim, em dois dos agrupamentos/escolas não agrupadas os dados recolhidos denotam a existência de uma cultura de apoio orientada principalmente para a satisfação dos profissionais. Em nenhum dos agrupamentos/escolas não agrupadas se verificou a existência de uma cultura de tipo autocrático fortemente assente no exercício do poder (Gráfico 4.14).

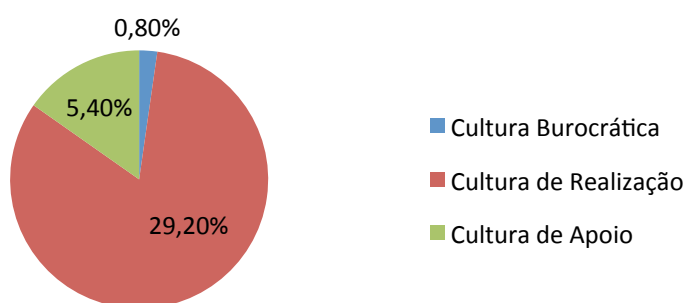


**Gráfico 4.14 - Tipos de Cultura organizacional**



Comparando a percentagem de escolha da opção “sempre” nas questões de sinalização de dinâmicas com a comunidade<sup>15</sup>, verifica-se que os A/ENA com um tipo de cultura de realização apresentam valores superiores (29,2%), contrastando com aqueles caracterizados por uma cultura de apoio (5,4%) ou por uma cultura burocrática, sendo que nestes últimos a sinalização de relacionamento com a comunidade é quase inexistente (0,8%) (Gráfico 4.15).

**Gráfico 4.15 - Escolha da opção “sempre” nas questões de relação com a comunidade**



---

<sup>15</sup> Questões do Inquérito por Questionário da fase exploratória, numeradas de 6.1 a 6.13, sobre: o desenvolvimento de projetos com a comunidade local e com a autarquia; formas de articulação desenvolvidas com outras instituições de ensino e com a rede social local; a partilha de recursos; a intenção de reforçar a relação escola - comunidade.

Constata-se ainda existir uma relação entre, por um lado, a tipologia das unidades orgânicas e o número de escolhas relacionadas com a realização de projetos, atividades e parcerias com os parceiros locais e, por outro, aquela tipologia e a intensidade com que estas realizações são implementadas. Assim, é no conjunto das escolas secundárias que mais frequentemente os inquiridos declaram procurar “sempre” estabelecer articulações, seja com a autarquia, seja com outras instituições de ensino e instituições locais.

Do mesmo modo, verifica-se que os A/ENA com cursos CEF e Cursos Profissionais têm dinâmicas mais frequentes com a comunidade, nomeadamente no que respeita: à divulgação da sua imagem e oferta junto da comunidade, à concretização de fontes de financiamento alternativo junto da comunidade, ao desenvolvimento de projetos em conjunto com a Autarquia, à coordenação de atividades com a rede social local e à intenção de reforço do relacionamento com a comunidade.

Contudo, é nos A/ENA inseridos no programa dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), localizados em meios socioeconómicos desfavorecidos, que se verifica de um modo mais intenso a sinalização da opção “sempre” pelos inquiridos, no sentido do estabelecimento de dinâmicas com a comunidade e respetivas instituições. Salientam-se a este respeito: o incentivo para a constituição da APEE; a disponibilização de recursos com vista ao funcionamento da APEE; a coordenação com instituições visando a sinalização e intervenção junto de jovens em situação de risco; e a solicitação de instalações - a instituições e, por parte das escolas - para a concretização de atividades. Este facto justifica-se à luz do Despacho 147-B/ME/96 que, ao criar os TEIP, propõe como medida o estabelecimento de relações de parceria por parte da escola “com outras entidades que concorram para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efetiva igualdade de oportunidades de formação”(Bettencourt et al., 2000, p. 179).

Por fim, não se verificou existir qualquer relação entre a antiguidade em cargos de gestão e a dinâmica estabelecida com a comunidade.

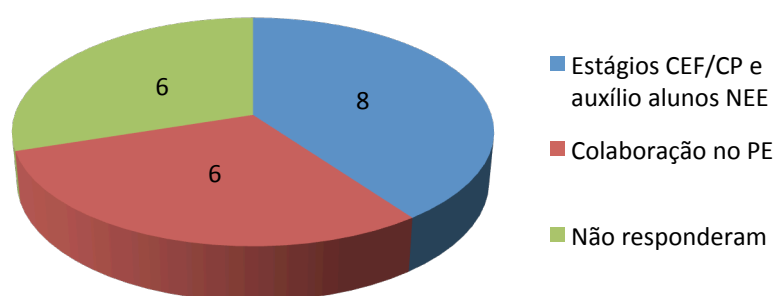
Em síntese, o estabelecimento de relações com a comunidade educativa para além de se relacionar com uma cultura de escola centrada no cumprimento dos objetivos e na realização das tarefas, parece ser fortemente influenciado, nuns casos, pela inclusão das escolas em medidas políticas específicas que permitem usufruir de recursos adequados à potencialização daquelas (por exemplo os TEIP), sendo, noutros casos, o resultado da dinâmica das próprias

escolas para assegurar atividades e projetos em articulação com a comunidade congruentes com a oferta formativa específica dessas mesmas escolas.

## 4.5 A autonomia e as aprendizagens

Verifica-se que grande parte dos diretores considera que a relação com a comunidade contribui para as aprendizagens dos alunos, ou através da concretização dos estágios para os cursos CEF e CP, ou no apoio para alunos com NEE (8), ou ainda através do auxílio na realização de atividades do PE (6), sendo que seis diretores não responderam a esta questão (Gráfico 4.16)

**Gráfico 4.16 - Contributo da relação com a comunidade nas aprendizagens dos alunos**



Por outro lado, quando questionados sobre o contributo da relação com a comunidade na construção da autonomia do agrupamento sete diretores consideram não existir qualquer relação, enquanto seis apreciam-na positivamente. Destes últimos, destacamos algumas respostas:

“Sim porque ajuda a definir a identidade do agrupamento”( 2QFE)<sup>16</sup>

“Sim por causa dos patrocínios” (3QFE)

“Sim porque contribui para a resolução de saídas profissionais” (15QFE);

---

<sup>16</sup> 2QFE – 2º Questionário fase exploratória.

“Sim porque potencia o trabalho do agrupamento e cria sinergias que transformam a realidade” (9QFE)

“Sim porque permite desenvolver projetos” (11QFE)

Salientamos ainda uma resposta que considera não existir qualquer relação:

“A autonomia é a mesma com ou sem comunidade” (7QFE).

Três diretores responderam negativamente por considerarem estarem há pouco tempo no cargo e ser prematuro avaliar qualquer modificação.

Verifica-se, assim, existirem diferentes interpretações acerca das vantagens que a relação com a comunidade traz, ou não, quer para a realização de aprendizagens por parte dos alunos, quer na construção da autonomia do agrupamento, quer ainda no entendimento do significado daquelas aprendizagens e desta autonomia.

## **4.6 Síntese da fase exploratória**

Tal como se referiu anteriormente, os resultados apresentados reportaram-se à fase exploratória desta pesquisa, constatando-se, que a estrutura de agrupamentos/escolas não agrupadas inquiridas parece convergir com o perfil geral a nível nacional, se tivermos por referência o número de alunos e sua distribuição pelos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.

Na fase exploratória, torna-se possível evidenciar, relativamente às escolas do concelho de Almada, alguns traços caracterizadores da relação das escolas com as comunidades envolventes. Começa-se por destacar que a maioria dos diretores aprecia a presença da comunidade no conselho geral, reconhecendo a estes elementos um envolvimento significativo e um contributo para a potencialização de parcerias educativas mediante o envolvimento deste órgão nas decisões relacionadas com as parcerias. Genericamente, a maioria dos diretores manifesta a intenção de reforçar a relação com a comunidade educativa, embora não considere esta linha de atuação uma prioridade, apesar das alterações de gestão estratégica introduzidas pela legislação. Consequentemente, apenas um número reduzido de escolas afirma como prioritário o reforço da relação entre a escola o meio.

Os dados recolhidos permitem também evidenciar que o estabelecimento de relações da escola com a comunidade envolvente parece ter, essencialmente, origem na atuação da direção das escolas, não surgindo frequentemente como um plano assumido e delimitado pelos órgãos de gestão escolar na sua globalidade. É também relevante referir que os principais atores da

comunidade educativa considerados pelas escolas são os pais e encarregados de educação, individualmente ou nas suas estruturas associativas de representação. Por um lado, considera-se que este resultado pode indiciar a existência de um entendimento muito circunscrito da diversidade de grupos, recursos e atores inerentes a qualquer comunidade envolvente de uma escola. Por outro lado, assinala-se que as associações de pais e encarregados de educação têm vindo a constituir-se recentemente de modo mais intenso e na sequência, quer do novo modelo de administração e gestão das escolas portuguesas, quer da necessidade de assegurar e dinamizar atividades de enriquecimento curricular e a componente de apoio à família, sobretudo no pré-escolar e 1º ciclo.

Adicionalmente, verificou-se que o tipo de cultura organizacional, a tipologia da escola, e a oferta formativa inerente a cada um dos tipos de escola, influenciam positivamente a iniciativa das escolas em estabelecer relações com a comunidade. Porém, esta dinâmica é mais fortemente sinalizada nos A/ENA incluídos em medidas específicas de política educativa como, designadamente, os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).

Este conjunto de traços caracterizadores da relação das escolas com as comunidades envolventes converge com as tendências identificadas em alguns autores<sup>17</sup>, configurando globalmente uma lógica de abertura à comunidade possivelmente em transição para uma lógica de parceria entre escola e comunidade que não é (ainda?) claramente identificável. Ou seja, existem indícios que apontam para a valorização deste tipo de relações por parte dos diretores de escolas do concelho de Almada, mas constata-se o caráter ténue e circunscrito dessa relação, adivinhando-se a existência de significativas dificuldades e obstáculos nestas dinâmicas.

Assim sendo, desenvolveu-se uma abordagem empírica intensiva, de um caso específico, que visa permitir a caracterização e compreensão mais aprofundadas das dificuldades e resistências à dinamização das relações escola-comunidade, assim como a exploração de modalidades de promoção dessa mesma relação.

---

<sup>17</sup> Zay (1996) identifica estas tendências como a passagem de uma lógica baseada no cumprimento de normativos de abertura á comunidade para uma lógica de “parceria” baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos; Barroso (2000) refere-as como o apoio necessário do Estado à constituição de parcerias socioeducativas com o fim de formalizar a participação da sociedade local. As parcerias deverão constituir um processo de contratualização que corresponsabilize diversos organismos e entidades.



## **5. Abordagem empírica - Fase Intensiva**

### **5.1 O projeto escola (con)vida**

A escola selecionada para a implementação do projeto escola (con)vida tornou-se sede de agrupamento em 2007. Apresenta uma prática organizada de autoavaliação, o que lhe tem permitido, não apenas identificar com clareza as áreas em que necessita melhorar, como posteriormente estimar se conseguiu ou não realizar os progressos almejados. O órgão de gestão aderiu ao desenvolvimento do projeto escola (con)vida, uma vez que tinha programada a intenção de melhoria da relação com a comunidade, quer no projeto educativo do agrupamento, quer no contrato de autonomia.

A interpretação dos dados recolhidos na fase intensiva procura responder às questões já referenciadas para esta etapa da pesquisa:

- Como dinamizar a relação escola-comunidade?
- Quais as resistências, dificuldades e potencialidades?
- Quais as oportunidades educativas para os atores envolvidos?
- Que relação é possível estabelecer entre a relação com a comunidade e o desenvolvimento da autonomia escolar e das aprendizagens dos alunos?

Os dados recolhidos foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo, tendo como referência as três etapas fundamentais preconizadas por Bardin (2008), nomeadamente:

- A pré-análise de documentos, questionários de resposta aberta, entrevistas e notas de campo, no sentido de definir critérios para análise e formular hipóteses de acordo com o objeto de estudo;

-A exploração do material, que consiste em reorganizar o conteúdo, codificando, inventariando e definindo categorias e subcategorias;

-O tratamento dos resultados, que consiste em atribuir significado aos dados através da interpretação e da inferência.

Neste sentido, após a pré-análise detalhada de todos os documentos, procurou-se agrupar o teor dos vários textos selecionados em dimensões, categorias e subcategorias, tendo como referência as questões de estudo.

Foram assim criadas cinco dimensões de análise: Representações do projeto; Projeto/autonomia/aprendizagem; Entidades locais / conselho geral; Implementação do projeto e Metodologia.

Por “Representações do projeto” entende-se a análise do modo como os diferentes atores envolvidos no projeto escola (con)vida o avaliam, referindo os ganhos, as dificuldades, o balanço, as propostas de resolução, as repercussões do projeto na relação escola-comunidade e a possibilidade de garantir a sua continuidade. Optou-se por subdividir esta dimensão em duas categorias de análise: “Atores” que reúne os vários discursos sobre a avaliação do projeto propriamente dito e “Escola/comunidade”, que avalia a repercussão do mesmo na relação da escola com o meio local. As subcategorias criadas procuram pormenorizar em cada categoria os aspetos focados. Deste modo, a categoria “Atores” subdivide-se nas seguintes subcategorias: sentimentos em relação ao projeto; ganhos; aspetos negativos; balanço e propostas de resolução. Já a categoria “Escola/comunidade” compreende as subcategorias: repercussões do projeto; impacto na comunidade; propostas de alteração e processos de continuidade.

Na dimensão “Projeto/Autonomia/Aprendizagem” analisa-se o modo como o projeto escola (con)vida possibilitou uma margem acrescida de desenvolvimento de atividades, de acordo com os objetivos previstos no projeto educativo do agrupamento. Neste sentido, acredita-se, que uma escola mais autónoma é aquela que “ tem margem de manobra no desenvolvimento das suas atividades e projetos” (Formosinho, 2000, p. 150). Deste modo, analisa-se, por um lado, a articulação entre o projeto escola (con)vida e o projeto educativo, o projeto de intervenção, o plano anual de atividades e o contrato de autonomia do agrupamento (primeira categoria de análise). Por outro lado, examina-se a repercussão das ações desenvolvidas nas aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de contextualização das aprendizagens formais (segunda categoria de análise). Foram, assim, criadas as seguintes subcategorias: conhecimento da relação entre o projeto e a autonomia do agrupamento; relação



do projeto com as aprendizagens dos alunos; relação do projeto com o PE; relação do projeto com o projeto de intervenção; e relação do projeto com o plano anual de atividades.

Na dimensão “Entidades locais/conselho geral”, aborda-se a percepção dos atores envolvidos no projeto escola (con)vida sobre a presença das entidades locais no conselho geral. Assim, procura-se analisar os pareceres sobre os ganhos, os constrangimentos e as repercussões que a nova composição deste órgão trouxe às dinâmicas desenvolvidas entre a escola e a comunidade. Subdividiu-se esta dimensão em três categorias, a saber: a primeira procura conhecer os discursos sobre a participação das entidades locais no conselho geral, compreendendo, por sua vez, as seguintes subcategorias: apreciação dos ganhos obtidos pela composição do conselho geral; sentimentos de constrangimentos; e estratégias de resolução. A segunda categoria analisa a relação entre as dinâmicas implementadas com o projeto e as entidades locais do conselho geral, incluindo-se aí a subcategoria: discursos sobre o papel e funções das entidades presentes no CG. Finalmente, a terceira categoria debruça-se sobre a repercussão da ação de formação desenvolvida pelo projeto no seio do conselho geral, tendo por subcategoria a avaliação da ação de empreendedorismo nas formas de participação do CG.

A dimensão “Implementação do projeto” procura analisar os registos sobre as parcerias e as ações desenvolvidas no projeto escola (con)vida. Subdivide-se em duas categorias: uma sobre as parcerias realizadas e outra sobre as diferentes ações desenvolvidas. A primeira categoria subdivide-se, por sua vez, nas seguintes subcategorias: sentimentos sobre as parcerias; e sentimentos de constrangimentos. A segunda, nas subcategorias: sentimentos sobre as ações implementadas para os alunos do 9º ano; sentimentos sobre o plano de transição para a vida ativa; sentimentos sobre as ações desenvolvidas com os encarregados de educação; e propostas de resolução.

Por fim, a dimensão “Projeto/metodologia” procura conhecer os sentimentos dos vários intervenientes, sobre a forma como o projeto foi concebido, desenvolvido e avaliado, recolhendo ainda sugestões de alteração. Apresenta apenas uma categoria: “Metodologia”, que se subdivide em duas subcategorias, uma relacionada com a avaliação da metodologia seguida e a outra respeitante às dificuldades encontradas e propostas de resolução.

Por forma a simplificar o processo de análise do conteúdo, elaborou-se para cada dimensão dois quadros, que relacionam a questão de estudo, um deles com a dimensão, categorias e subcategorias criadas, o outro com as respetivas descrições (Anexo L).

Cada mensagem selecionada foi codificada pela identificação do documento de origem, pela indicação das linhas (ou página) respectivas e pela dimensão, categoria e subcategoria onde foi integrada. Exemplo: EDi 411 (60-70)<sup>18</sup>.

No final da análise de cada dimensão, procurou atribuir-se significado, através da inferência, aos dados apresentados.

Por último, tentou encontrar-se um modelo explicativo, construído a partir do conjunto das relações e interações inferidas nas várias dimensões de análise.

Apresenta-se, em seguida, os resultados obtidos para cada dimensão de análise.

### 5.1.1 Representações do projeto

A presente dimensão pretende conhecer “as representações” dos diferentes atores envolvidos no projeto de forma a possibilitar a compreensão do modo como as ações desenvolvidas permitiram ou não reforçar a relação da escola com a comunidade local. O quadro 5.1 procura relacionar a questão de estudo com a dimensão, categorias e subcategorias criadas.

**Quadro 5.1 - Dimensão: Representações do projeto**

Questões orientadoras do estudo	Fase intensiva		
	1ª Dimensão	Categorias	Subcategorias
Na escola estudo de caso, que balanço é feito sobre o projeto de desenvolvimento da relação escola/comunidade	<b>Representações do projeto escola (con) vida</b>  Recolher informações sobre o projeto e avaliar a sustentabilidade e das ações desenvolvidas	1. Atores	1. Conhecimento dos sentimentos em relação ao projeto 2. Ganhos obtidos com o projeto 3. Aspectos negativos do projeto 4. Balanço 5. Propostas de resolução
		2. Escola/ Comunidade	1. Conhecimento das repercussões do projeto na relação escola-comunidade 2. Conhecimento do impacto do projeto na comunidade local 3. Alterações de parcerias 4. Processos de continuidade

<sup>18</sup> Exemplo: EDi 411 (60-70) significa: Entrevista Diretora, Dimensão 4, Categoria1, Subcategoria1, linhas 60 a 70.

As dimensões, categorias e subcategorias relativas a esta questão encontram-se descritas no quadro 5.2.

**Quadro 5.2 - Descritivos Dimensão Representações do projeto**

<b>Dimensão 1: Representações do projeto escola (con) vida</b>
Esta dimensão diz respeito ao modo como os atores envolvidos (órgãos de gestão, docentes, alunos e presidente da associação de pais e encarregados de educação) avaliam o projeto e a sustentabilidade das ações desenvolvidas. Está subdividida em duas categorias.
<b>Categoria nº1 - Atores</b> – Afirmções dos vários atores relativas à avaliação do projeto. Subdivide-se em cinco subcategorias.
<b>1.Sentimentos em relação ao projeto</b> - agrupa as afirmações da diretora, do presidente do conselho geral, da presidente da associação de pais e encarregados de educação, dos docentes e dos alunos, que remetem para a avaliação global do projeto.
<b>2.Ganhos obtidos com o projeto</b> - inclui as afirmações sobre benefícios obtidos com o projeto
<b>3.Aspetos negativos</b> - reúne as afirmações de aspetos menos conseguidos no projeto
<b>4.Balanço</b> –reúne as informações sobre o balanço do projeto
<b>5.Propostas de resolução</b> - reúne propostas de alteração, adequando estratégias para colmatar dificuldades sentidas no projeto.
<b>Categoria nº2 - Escola/comunidade</b> – Sentimentos sobre o impacto do projeto na relação escola/comunidade. Subdivide-se em quatro subcategorias.
<b>1.Conhecimento das repercussões do projeto na relação escola/comunidade</b> - reúne as afirmações sobre alterações na relação escola/comunidade induzidas pelo projeto
<b>2.Conhecimento do impacto do projeto na comunidade local</b> – reúne as afirmações sobre o impacto do projeto na comunidade
<b>3.Alteração de parcerias</b> – agrupa informações sobre alterações nas parcerias técnicas desenvolvidas
<b>4.Processos de continuidade</b> – agrega os registos de propostas que assegurem a continuidade das ações desenvolvidas.

Reúnem-se, em seguida, os vários registos de acordo com os descritivos enunciados.

## **Atores**

### **Sentimentos em relação ao projeto**

Todos os entrevistados (diretora, presidente do conselho geral, docente, docente do ensino especial, presidente da APEE e aluno) mencionam que as ações previstas no projeto escola (con) vida potenciaram a relação escola /comunidade, respondendo a necessidades educativas, quer do agrupamento, quer da comunidade. As necessidades prendem-se com as sinalizadas na análise swot.<sup>19</sup>

“Este projeto correu muito bem, atingiu os objetivos propostos no início e espero que se continue com ele e que surjam novas ideias. Penso que a Charneca é fechada porque os pais entendem que a escola é um sítio onde depositam os filhos e a partir do momento em que estão entregues ficam descansados e quanto mais eles crescem menos pais nós temos na escola.”<sup>20</sup>ECG111 (6-11) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que este projeto foi muito útil, acho que a escola não pode estar fechada em si, as ações desenvolvidas foram uma ajuda extra que abriu outros caminhos e outras portas que ainda não estavam abertas e reforçou a abertura da escola à comunidade.(...) este projeto articulou as ações a desenvolver com as necessidades da escola”. ED111 (9-13; 7-8) (Docente).

“As ações desenvolvidas podem aumentar a relação da escola com a comunidade e são fundamentais para resolver como já referi necessidades específicas da escola.”EEE111 (8-11) (Docente do Ensino Especial).

“Claro porque todas elas se dirigem para essa relação tentando por um lado encontrar determinadas respostas na comunidade para problemas da escola e, por outro, oferecer recursos da escola à comunidade.”EDi111 (22-25) (Diretora)

“Achei-o muito bom, abordou áreas diferentes, trouxe-nos outros conhecimentos, expandiu os horizontes.”EA111 (1-3) (Aluno).

“Acho que sim. Para os pais consciencializou-os da necessidade de virem mais à escola e saberem o que a escola faz e quais os problemas que os seus educandos possam vir a ter e que às vezes eles nem se apercebem e até contribuem para que eles existam ou propositadamente ou por negligência. Do ponto de vista escola, também é interessante ter um feedback dos pais, se vêm ou não, se participam”. EP111 (1-7) (Presidente Ass. Pais).

---

<sup>19</sup> Na análise SWOT realizada em 12 de outubro de 2010 foram sinalizadas as seguintes necessidades: oferta de um plano de transição para a vida ativa para os alunos com CEI; oferta de estágio para os alunos dos CEF; implementar o projeto “Pôr a Charneca a ler”; implementar o projeto “Crescer saudável”; mobilizar os pais e encarregados de educação.

<sup>20</sup> ECG111 (6-11) – Entrevista conselho geral, primeira dimensão, primeira categoria, primeira subcategoria, linhas seis a onze.

## **Ganhos obtidos**

É consensual o conjunto de registos que preconizam ganhos trazidos pelo projeto, quer para os alunos, quer para o agrupamento.

Assim, tanto o presidente do conselho geral como a docente diretora de turma, a docente do ensino especial e a presidente da APEE consideram que o projeto facultou aos alunos um conjunto de atividades mais diversificado, a realização de novas aprendizagens e o contacto com o contexto de trabalho, permitindo-lhes experienciar novas vivências. Possibilitou de igual forma conhecerem um leque mais alargado de novos cursos e algumas áreas profissionais específicas.

“Em termos de alunos, foi a participação dos mesmos nas várias atividades (...) “ECG112 (46) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que este projeto possibilitou aos alunos uma série de aprendizagens que lhes poderão ser úteis nas escolhas que têm de realizar. Falei com os alunos (...) e gostaram muito das atividades e acharam muito interessantes”. ED112 (68-72) (Docente).

“ (...) A experiência que eles tiveram fora da escola, o perceberem como as coisas funcionam em termos de trabalho, que tem regras diferentes, que não podem fazer certas brincadeiras que fazem na escola, foi muito enriquecedor. Desenvolveram a responsabilidade, o cumprimento de regras e o mais importante: vivenciaram situações de sucesso”. EEE112 (50-56) (Docente do Ensino Especial).

O aluno entrevistado refere também os benefícios da relação entre a escola e as empresas locais.

“Muito importante porque hoje está tudo muito difícil e assim através da escola conseguimos começar logo a estagiar e quem sabe depois arranjar um sítio para trabalhar”. EA112 (16-18) (Aluno).

Os alunos do 9º ano inquiridos referem a importância das atividades realizadas por divulgarem as diferentes áreas profissionais e de formação, facilitando as escolhas que terão de realizar no final do ciclo.

“Achei muito interessante a divulgação das diferentes áreas e cursos que podem vir a ser úteis para o nosso futuro”. 1QA9 (1-3) Aluno 9º ano.

“As atividades ajudaram a esclarecer dúvidas”. 2QA9 (1-2) Aluno 9ºano

Os alunos com currículo específico individual referiram também alguns ganhos relacionados com as atividades realizadas, tendo em vista o plano de transição para a vida ativa.

“ (...) Aprendi que não se deve maltratar as plantas e como cuidar delas”. 4QACEI (1-2) Aluno CEI.

“ (...) Aprendi a fazer jardins”. 5QACEI (1) Aluno CEI.

Do ponto de vista organizacional, a diretora refere os ganhos obtidos pelo agrupamento, que permitiram resolver algumas questões, designadamente a oferta de planos individuais de transição para a vida ativa. Salienta ainda a dinâmica de ideias e projetos implementada com a comunidade, da qual resultou uma forma de estar mais participada em educação.

“A escola ganhou e está para ganhar. Conseguimos uma coisa, pela primeira vez, que foi conseguir concretizar os planos individuais de transição para a vida ativa dos meninos com currículo específico individual (...) Tivemos workshops já feitos, como foi o caso da publicidade e já tive aqui ontem os pais de duas meninas, que vão fazer, oferecido pela empresa, um curso de Photoshop certificado. Isto, são ganhos imediatos e as parcerias não se fazem só para ter ganhos imediatos: - fazem-se numa perspectiva de continuidade de colaboração entre a escola e a comunidade”. EDi112 (92-102) (Diretora).

O presidente do conselho geral considera também como ganho a relação entre as dinâmicas interinstitucionais estabelecidas e a realização dos projetos por parte da escola.

“Em termos de escola, foi sentir que somos úteis aos alunos, somos úteis à comunidade, e que estamos abertos à comunidade para receber ideias, apoios, no sentido de podermos avançar com os nossos projetos”. ECG112 (47-54) (Presidente Conselho Geral).

Por fim, a presidente da APEE salienta que o projeto trouxe benefícios para os pais, para o conselho geral e para os alunos.

“Julgo que todas as ações do projeto permitiram ganhar alguma coisa, com os pais, com o conselho geral e com os alunos. Toda a informação nunca é demais (...) Este tipo de iniciativas permitiram dar a conhecer um leque vastíssimo de novos cursos e algumas áreas mais específicas de algumas profissões, que eles desconheciam de todo”. EP112 (35-44) (Presidente Associação de Pais).

### **Aspetos negativos**

O presidente do conselho geral salienta como dificuldade a não abertura semanal da biblioteca à comunidade e ainda a não disponibilização da piscina por parte da autarquia.

“Algumas atividades foram inviabilizadas por questões logísticas e financeiras. A piscina que acabou por não ser utilizada apesar de se continuar a insistir. Também a abertura do centro de recursos à comunidade, onde a comunidade possa ler um jornal, ter acesso à internet, requisitar um livro, e apesar de solicitarmos o apoio da junta não se obteve qualquer resposta. A ideia do projeto era abrir o centro de recursos ao sábado com um funcionário que até podia ser da escola mas com custos assegurados pela junta de freguesia. Julgo que estas foram as principais dificuldades”. ECG113 (55-64) (Presidente Conselho Geral).

Salienta-se que para fazer face a esta última dificuldade optou-se por esporadicamente (uma vez por mês) abrir o centro de recursos ao sábado de manhã, conseguindo a diretora do agrupamento disponibilizar internamente os recursos necessários para esse efeito.

A docente diretora de turma considera como aspeto negativo a concentração das atividades desenvolvidas com os alunos do 9.º ano no terceiro período, que foi curto para a

realização das mesmas. Considera ainda benéfico antecipar a realização deste tipo de atividades para o início do 3º ciclo permitindo aos alunos usufruir mais cedo dos ganhos obtidos.

“Julgo que as atividades com os alunos do 9ºano se concentraram muito no terceiro período que este ano foi muito curto. A ideia de aproveitar a semana das artes foi gira mas ficou tudo muito concentrado porque o tempo no 3º período, este ano, também foi reduzido (...) Até esta abertura ao exterior realizada com os alunos mais cedo na escola, até no 8º ano, e o contacto com outras realidades, pudesse modificar a sua forma de estar na escola, tornando-os mais responsáveis e mais amadurecidos”. ED113 (73-82) (Docente).

A docente do ensino especial refere um problema logístico relacionado com a troca de funcionária por parte da empresa responsável pela concretização do plano de transição para a vida ativa dos alunos com CEI.

“(…) A maior dificuldade foi quando a empresa teve de trocar a funcionária que acompanhava os nossos alunos. Houve alguma irregularidade. Depois da nova funcionária entrar as coisas começaram a correr melhor”. EEE113 (58-61) (Docente do Ensino Especial).

A presidente da APEE salientou a dificuldade na mobilização e comunicação com os pais, os quais devem ser mais envolvidos.

“(…) Às vezes é a divulgação e a interação com os pais. Deve-se sempre envolver os pais na divulgação deste tipo de atividades porque às vezes os alunos ainda são muito imaturos e esquecem-se de passar a informação (...)”. EP113 (45-48) (Presidente Ass. Pais).

Por fim, a diretora referiu como dificuldades algumas parcerias não conseguidas.

“A única coisa que correu mal é que queríamos um protocolo com a Câmara de Almada, para a utilização da piscina da Charneca e não conseguimos; e também com o Hospital Garcia de Orta que seria uma parceria interessante”. EDi113 (109-111) (Diretora).

A dificuldade de utilização da piscina municipal é também referenciada na ata do conselho geral de 25 de maio,

“(…) Foi realizado um pedido de apoio à Câmara Municipal de Almada, sobre a possível utilização da piscina Municipal e da distribuição da fruta escolar e ao qual ainda não se obteve resposta. O representante da autarquia, (...), esclareceu que a utilização da piscina depende do pagamento de uma taxa de utilização pelo Ministério da Educação, à semelhança do que se faz com a utilização do pavilhão municipal” (Ata do conselho geral).

No entanto, verificou-se ser mais acessível o pagamento pela utilização de uma piscina de um ginásio particular (próximo do agrupamento) do que dispendir a verba solicitada pela autarquia, tendo-se assim realizado uma parceria de utilização com aquela entidade particular (Anexo V).

### **Balanço**

De um modo geral, os registos da docente diretora de turma, da docente do ensino especial e da presidente da APEE mencionam como “positivo” o balanço da implementação do

projeto. Salientam que futuramente deverá alargar-se o leque das parcerias para que os alunos possam beneficiar-se de mais experiências e contactar com novas realidades.

Muito positivo principalmente para os alunos. ED114 (83-84) (Docente).

“Julgo que o balanço é positivo e temos de tentar alargar a outros sítios até para eles passaram por várias experiências e conhecerem melhor várias atividades para também poderem escolher melhor”. EEE114 (62-65) (Docente do Ensino Especial).

“Acho que sim, porque tudo o que é feito com intenção de melhorar é sempre uma mais-valia e acho que se conseguiram alcançar muitos dos objetivos previstos quando da conceção do projeto”. EP114 (52-55) (Presidente Ass. Pais).

O presidente do CG salienta que foi dado o “pontapé de saída”

“O balanço final é positivo, por vezes há algumas resistências mas vamos continuar a insistir. Sinto que foi dado o pontapé de partida e que a escola vai continuar.” ECG114 (65-68) (Presidente Conselho Geral).

Estes dados coincidem com o excerto da ata do conselho geral de 18 de julho onde foi apresentada a síntese do relatório final do projeto escola (con)vida e assegurada a sua continuidade.

“Ficou assegurada a contribuição do conselho geral e da Diretora na garantia da continuidade deste projeto, cujo balanço final foi muito positivo”. (Ata do conselho geral de 18 de julho de 2011).

A diretora faz um apontamento relativamente a um aspeto a que os órgãos do agrupamento se tinham proposto e não conseguiram alcançar, que foi a parceria com o Hospital Garcia da Orta.

“O balanço é positivo. A única coisa que nos propusemos a curto prazo e que não conseguimos foi a parceria com o hospital Garcia de Orta”. ED114 (112-114) (Diretora).

Nos contactos estabelecidos com o hospital Garcia de Orta, não foi possível marcar uma reunião entre a diretora do agrupamento e alguém indicado pelo referido hospital. Após várias tentativas, nas quais era assegurado pela unidade hospitalar um contacto posterior, a equipa de I-A decidiu adiar a intenção de protocolo com este hospital.

Por fim, o aluno do 9ºano refere as vantagens que o painel das celebridades (debate com antigos alunos do agrupamento sobre opções de cursos, dificuldades, percursos profissionais, organização do estudo e outros aspetos) proporcionou na realização das escolhas que terão de efetuar no final do ciclo.

“O que gostei mais foi o painel das celebridades porque estava lá uma aluna de desporto que é o que eu quero seguir, mas acho que para os meus colegas também foi bom porque vimos áreas muito diferentes e todos encontraram uma que mais agradasse”. EA114 (12-15) (Aluno).



## **Propostas de resolução**

Foram apresentadas algumas sugestões de melhoria relativamente ao projeto, nomeadamente: antecipar a realização do painel de celebridades, de forma a possibilitar mais cedo aos alunos do 9ºano, referências a métodos de estudo, formas de estar e outras; melhorar a divulgação de informação; e reforçar o envolvimento dos pais/ encarregados de educação na conceção e implementação do projeto.

“Senti que falhou um bocado a divulgação da informação. A informação foi dada mas não foi apropriada (...) Tem de se pensar a forma como a informação chega. Tem de se arranjar uns homens da luta”. ECG115 (69-74) (Presidente Conselho Geral).

“Talvez como já referi antecipar a realização de algumas das atividades, como o painel das celebridades e a ida à Ensulmeci. Talvez assim os alunos se apropriassem de referências e valores que ainda soubessem aplicar enquanto andam aqui nesta escola”. ED115 (91-95) (Docente).

“Acho que devia haver mais divulgação deste tipo de ligação entre a escola e as empresas. Porque as empresas têm muita dificuldade em perceber como é que isto se faz e medo até dos aspetos legais, têm receio que estejam a ultrapassar o permitido pela inspeção do trabalho”. EEE115 (77-81) (Docente do Ensino Especial).

“Não faria nada de diferente, o que temos de fazer é em primeiro lugar continuar e em segundo ir alargando”. EDi115 (120-125) (Diretora).

“Talvez envolver mais os Encarregados de Educação na conceção e implementação do projeto, não só a Presidente da Associação de Pais, mas alguns pais mais disponíveis que sejam representantes de turma”. EP115 (56-59) (Presidente Ass. Pais).

Procura-se, em seguida e dentro da categoria escola/comunidade, reunir os testemunhos que assinalaram o impacto do projeto na relação do agrupamento com os parceiros locais. Subdividiu-se esta categoria em quatro subcategorias: repercussões do projeto na relação escola/comunidade; impacto do projeto na comunidade local; propostas de alteração de parcerias; e processos de continuidade.

## **Repercussões do projeto na relação escola/comunidade**

A docente diretora de turma e a docente do ensino especial salientam a articulação entre a avaliação interna do agrupamento no âmbito da relação escola/comunidade e o conjunto de respostas encontradas com a implementação do projeto, as quais fortaleceram e alargaram a relação entre o agrupamento e a sociedade civil.

“ (...) Na avaliação interna a direção do agrupamento envolveu os professores, o pessoal não docente, os pais de forma a delinear ações de melhoria resultantes de uma análise o mais abrangente possível. Este projeto partindo de uma análise feita por uma equipa com representantes da escola e da comunidade, ainda por cima alguns faziam parte da equipa da

avaliação interna da escola, articulou as ações a desenvolver com as necessidades da escola”. ED121 (1-8) (Docente).

“ (...) Na conceção do projeto esteve presente uma docente da equipa da avaliação interna que auscultou toda a comunidade. Foi importante encontrar resposta para uma necessidade da escola, (...), que foi um local para os alunos com currículo específico individual (CEI) cumprirem o seu plano individual de transição para a vida ativa (PIT) previsto na legislação”. EEE121 (1-7) (Docente do Ensino Especial).

A diretora refere que através do projeto a escola conseguiu um leque mais variado de parcerias que responderam às necessidades da escola

“A escola não despertou para a comunidade com a avaliação externa. Pelo contrário, a avaliação externa até achou que a escola tinha uma boa aceitação na comunidade e que fazia esforços por trazer a comunidade à escola (...) Os primeiros protocolos que fizemos foram mais informais (...) O tempo foi evoluindo e nós sentimos que outras necessidades que a escola tinha poderiam ser colmatadas se procurássemos uma formalização maior (...) e através de um leque mais variado”. EDi121 (2-9) (Diretora)

### **Impacto do projeto na comunidade local**

O presidente do conselho geral e a presidente da APEE consideram que o projeto permitiu uma maior divulgação das atividades desenvolvidas pelas várias empresas locais. Possibilitou ainda a aquisição de competências profissionais por parte dos alunos.

“Vantagem do bem que se está a fazer e também a utilização do nosso espaço e divulgação das atividades das várias empresas”. ECG122 (31-32) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que sim porque as empresas também desta forma se dão a conhecer à escola, aos pais e a toda a comunidade escolar e ajudam certas crianças a adquirir competências profissionais que se calhar de outra forma não as adquiririam porque têm alguns problemas”. EP122 (16-19) (Presidente Ass. Pais)

A docente diretora de turma e a docente do ensino especial salientam, por um lado, a oportunidade que os alunos envolvidos tiveram de contactar com o mercado de trabalho e, por outro, a possibilidade criada das empresas perceberem as capacidades dos alunos, podendo estes, no futuro, constituir uma mais-valia em termos de recursos humanos ativos.

“Acho que sim para eles poderem ver o que é possível fazer e as dificuldades ou não que há. Por exemplo, é uma maneira das empresas verem e terem conhecimento das capacidades dos miúdos e tomarem conhecimento que eles podem ser uma mais-valia no mercado de trabalho”. EEE122 (31-35) (Docente do Ensino Especial).

“ Quem dá recebe sempre em troca, ajudar um jovem de 14,15 anos por exemplo, a ter um primeiro contacto com o mundo do trabalho e poder despertar nele alguma possível vocação é decerto muito gratificante”. ED122 (34-37) (Docente).

A diretora e o aluno assinalam a importância que o projeto teve para a comunidade local, possibilitando a esta um melhor conhecimento do “mundo escolar”.

“A comunidade quando entra na escola ganha um novo olhar sobre a escola e ao aperceber-se dos seus problemas fica mais envolvida na sua contribuição para a resolução dos mesmos. Sempre achei que é uma mais-valia para a escola e para a comunidade trazer a comunidade à escola”. EDi122 (61-65) (Diretora).

“Acho importante porque vêem como é a escola e ajudam-na a ajudar os alunos”. EA122 (6-8) (Aluno)

Assim e de acordo com o presidente do conselho geral, as docentes, a presidente da APEE e a diretora, os parceiros do projeto “Escola (con) vida”, ao colaborarem na concretização do mesmo, também lucraram divulgando sua existência e respetivo mercado de trabalho.

“Julgo que para além do valor social que tem o envolvimento com este projeto, ganham um espaço de divulgação de marca e usufruíram cada um de uma série de benefícios acordados em cada protocolo de parceria”. ECG122 (133-137) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que lucraram, pelo bem que fazem ajudando a educação dos alunos, mas também porque é uma maneira de se mostrarem e divulgarem a sua existência”. ED122 (127-129) (Docente).

“Acho que os parceiros ganharam. Para já os alunos colaboram na realização de atividades das empresas. Depois são passíveis de entrar no mercado de trabalho a curto prazo e é também uma forma de a empresa divulgar as suas atividades à comunidade (...) ” EEE122 (127-132) (Docente do Ensino Especial)

“ (...) Primeiro conhecem a escola e ficam a saber os problemas que ela tem e de como podem ajudá-la. Em segundo lugar, é uma forma de poderem divulgar as suas atividades e o seu mercado de trabalho”. EDi122 (179-182) (Diretora).

“Acho que sim, porque divulgam as suas atividades, dão-se a conhecer aos alunos, aos pais e a toda a comunidade”. EP122 (171-173) (Presidente Ass. Pais).

### **Propostas de alteração de parcerias**

Reúnem-se aqui os registos que expressam a intenção de manter as parcerias já concretizadas e de tentar encontrar outras que respondam a eventuais necessidades do agrupamento, nomeadamente contactos com empresas que possam dar resposta a possíveis situações de empregabilidade. Assim, o presidente do conselho geral considera oportuno manter a parceria com o centro formação.

“ (...) O centro de formação e o museu de arqueologia são também importantes e dinâmicos. A autarquia não nos tem dado aquele apoio que nós desejaríamos (...) partidas em relação a algumas propostas que fazemos e que por questões financeiras, políticas, não sabemos, acabam por ficar por realizar”. ECG123 (79-84) (Presidente Conselho Geral).

A docente do ensino especial considera ser oportuno a realização de mais parcerias para alargar o campo possível de experimentação para os alunos com currículo específico individual.

“Talvez a escola fazer uma divulgação maior para ainda arranjar mais parceiros e continuar com os que já tem. Muitas vezes as empresas quando precisam de empregos temporários, como nas situações de verão, conhecendo estes alunos que fizeram com eles a transição para a vida ativa, poderão encontrar mais facilmente soluções de empregabilidade”. EEE123 (36-41) (Docente do Ensino Especial).

### **Processos de continuidade**

São unânimes as afirmações dos entrevistados quanto à continuidade do projeto, tornando-se imprescindível a responsabilização de uma equipa para esse efeito.

“Penso que no conselho geral ficou assente a continuidade do projeto e vai ser um trabalho que vai ser desenvolvido, continuando a pedir a colaboração da associação de pais e constituindo uma equipa com vontade de trabalhar, os professores estão sempre disponíveis e vamos continuar com o projeto (...) o centro de formação e o museu de arqueologia são também importantes e dinâmicos. A autarquia não nos tem dado aquele apoio que nós desejaríamos (...)” ECG124 (36-40; 75-84) (Presidente Conselho Geral).

“Julgo que este projeto tem uma característica muito própria, não é um projeto para começar e acabar (...) A continuidade do projeto far-se-á mantendo o que está e estar sempre atento a que outros parceiros podem entrar, conforme as necessidades que a escola for tendo ou consoante as oportunidades que surjam (...). A continuidade não exige recursos, que isso era uma desgraça, isto é, não exige dinheiro, até se ganham é recursos (...)”. EDi124 (72-73; 77-80; 87-89) (Diretora)

“Penso que sim se a escola assim o quiser. Julgo que foi um projeto muito interessante, que está no início e que era uma pena deixar cair”. EP124 (20-22) (Presidente Ass. Pais)

“Mas acho que a equipa deve conter órgãos da escola e a associação de pais, de maneira que esta estava bem constituída. Poder-se-ia ir buscar mais pais através dos representantes de cada turma. Ver entre eles qual a pessoa com mais disponibilidade que depois fizesse a ponte com os outros pais.” “Acho que funcionou bem e foi fazendo e adequando o que foi proposto inicialmente. Talvez se tivessem na equipa pessoas com mais contactos fosse mais fácil arranjar mais parcerias com empresas”. EP124 (26-31) (Presidente Ass. Pais).

“Acho que correu muito bem e que conseguiu num ano muita coisa. Foi o arranque. Agora é preciso alargar, sustentar e reforçar”. EDi124 (253-254) Diretora.

“Gostaria que continuasses na escola e que este projeto continuasse para o ano”. ECG124 (261-262) (Presidente Conselho Geral).

“Conseguimos implementar o projeto e é uma boa base de partida para que a escola agora abra, continue e dê mais sustentabilidade e reforce”. EDi124 (266-268) (Diretora).

“Acho que seria bom continuar e formar desde já a equipa que dará continuidade ao projeto. (...) Nós próprios agora também já estamos mais despertos para este tipo de relações e vamos com certeza envolver-nos muito mais e motivar os alunos de outra forma”. ED124 (212-214; 209-211) (Docente)

O diretor da empresa de publicidade lançou um desafio a concretizar no próximo ano letivo:

“Os alunos inovarem toda a sinalética do agrupamento com a colaboração da empresa e criarem um slogan que atraia os pais à escola. O vencedor ganhará um estágio na empresa”NCWP124 (8-10)

No conselho geral de 18 de julho, a diretora do agrupamento apresentou o balanço do projeto e lançou a proposta de continuidade para o próximo ano letivo

“Assim encontra-se assegurada a disponibilidade da associação de pais na promoção das AECs e na conceção partilhada do plano anual de atividades de acordo com o PE. A empresa Ecolibrium afirmou a continuidade na concretização dos PIT dos alunos com CEI. A empresa Ponto Criativo desafiou a escola a “renovar” a sinalética interna, com trabalhos feitos pelos alunos, cujo prémio será um estágio profissional na empresa. A empresa Ensulmeci disponibilizou-se na oferta de estágios para cursos CEF, organização de visitas de estudo e assessoria junto da direção em temáticas a acertar. O centro de saúde assegurou a continuidade na participação no projeto crescer saudável. Garantiram ainda a continuidade na colaboração a Junta de Freguesia, o CNO da escola secundária do Monte da Caparica, o ginásio Aquafitness, a Farmácia Nita e a Farmácia Marisol. A direção do Agrupamento compromete-se em constituir a equipa responsável pela continuidade do projeto”. ACG124 (28-29).

### **Síntese**

Em conclusão, e respondendo à questão de estudo, a maioria dos respondentes indicam o projeto como algo que beneficiou a escola e a comunidade. À escola permitiu resolver uma série de necessidades, diagnosticadas logo de início, como seja encontrar uma forma de transição para a vida ativa para os alunos com currículo específico individual. Para os alunos permitiu experienciar o mundo do trabalho, conhecendo o modo como as aprendizagens formais se articulam com as várias opções do mundo profissional, o que facilita a realização das escolhas a fazer no final do ciclo. Permitiu ainda realizar um conjunto de aprendizagens, fora do contexto escolar, mas articuladas com o mesmo. Para a comunidade evidencia-se a possibilidade de divulgar as suas atividades, de encontrar um espaço de formação e de se envolver sentindo também a escola “como sua”. A ideia transmitida é da vontade de continuidade do projeto, salientando a necessidade de constituição de uma equipa para esse efeito e do empenho do conselho geral.

#### **5.1.2 Projeto/Autonomia/Aprendizagem**

Considera-se em seguida a dimensão autonomia/aprendizagem a qual procura avaliar o impacto do projeto na autonomia do agrupamento e nas aprendizagens dos alunos. Como já foi referido, subdividiu-se esta dimensão em três categorias: discursos de autonomia; aprendizagem; e articulação com outros projetos. Esta última compreende três subcategorias: relação com projeto educativo do agrupamento; relação com o projeto de intervenção; e relação

com o plano anual de atividades. O quadro 5.3 refere-se à segunda dimensão e procura relacionar as questões de estudo com as categorias e subcategorias criadas.

**Quadro 5.3 - Dimensão Projeto /Autonomia/Aprendizagem**

Questões orientadoras do estudo	2º Fase		
	2ª Dimensão	Questões orientadoras do estudo	Subcategorias
Identificar na escola selecionada para estudo de caso, as ações do projeto que configurem prática de autonomia e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	<b>Projeto/Autonomia/Aprendizagem</b>  Localizar a problemática da relação do projeto com a autonomia do agrupamento e aprendizagens dos alunos	1. Discursos de Autonomia	1. Conhecimento das relações do projeto com a autonomia do agrupamento
		2. Aprendizagem	1. Relações do projeto com as aprendizagens dos alunos
Analisar a interação entre o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto de Intervenção do Diretor (PI), nas ações do projeto realizadas.		3. Articulação com outros projetos	1. Relação com o projeto educativo do agrupamento 2. Relação com o projeto de intervenção 3. Relação com o plano anual de atividades

O quadro 5.4 apresenta os descritivos das dimensões, categorias e subcategorias relativas a esta questão.

**Quadro 5.4 - Descritivos Dimensão Autonomia/Aprendizagem**

<b>Dimensão 2: Autonomia/Aprendizagem</b>
Esta dimensão procura avaliar o impacto do projeto na autonomia do agrupamento. Subdivide-se em três categorias.
<b>Categoria nº1 - Discursos de autonomia</b>
<b>1. Relações do projeto com a autonomia do agrupamento</b> – reúne os discursos concordantes e discordantes sobre o impacto do projeto na autonomia do agrupamento
<b>Categoria nº2 – Aprendizagem</b>
<b>1. Relações do projeto com as aprendizagens dos alunos</b> – reúne os testemunhos sobre o impacto do projeto nas aprendizagens dos alunos.

<b>Categoria nº3 – Articulação com outros projetos</b> - Procura relacionar o projeto com outros instrumentos de autonomia do agrupamento.
<b>1.Relação com o projeto educativo do agrupamento</b> - Inclui os registos que relacionam o projeto com o projeto educativo do agrupamento.
<b>2.Relação com o projeto de intervenção</b> - Inclui os registos que relacionam o projeto com o projeto de intervenção da diretora.
<b>3.Relação com o plano anual de atividades</b> - Inclui os registos que relacionam o projeto com o plano anual de atividades

### **Discursos de autonomia**

Os depoimentos da diretora e do presidente do CG expressam a ideia de que o projeto reforçou a autonomia do agrupamento, uma vez que permitiu concretizar alguns dos objetivos do agrupamento e ultrapassar constrangimentos, através de algumas parcerias. Autonomia é entendida como a capacidade que a escola tem de - utilizando o seu espaço de “liberdade”- concretizar os seus projetos.

“Apesar de a autonomia legal da escola ser muito limitada a nossa escola tem conseguido sempre concretizar os seus projetos.” ECG211 (20-22) (Presidente Conselho Geral).

“(…) A escola tem que ir à comunidade e na minha ótica só lhe fica bem, porque ao abrir-se à comunidade, dá confiança à comunidade na própria escola, e a comunidade começa a ter respeito pela escola, a investir na escola, e a perceber que desta dinâmica tanto lucra a escola como pode lucrar a comunidade e portanto eu acho que tudo isto tem a ver com autonomia, aquela que temos e que temos de gerir.” EDi211 (39-45) (Diretora)

Neste sentido, a docente diretora de turma e a docente do ensino especial salientam as vantagens que a articulação com outros atores locais traz para a escola e para a sua autonomia.

“(…) Parceiros nunca são demais, precisamos sempre de ajuda, de uma colaboração, as soluções são sempre mais eficazes quando trocamos ideias e amadurecemos as coisas e agimos em comum para a resolução de problemas da escola, sendo este tipo de projeto uma mais-valia para a autonomia da escola. Porque ajudou a escola a ultrapassar alguns dos constrangimentos detetados na sua autoavaliação.” ED211 (20-26) (Docente).

“Acho que sim porque ajuda a escola a encontrar soluções para muitos dos percursos dos seus alunos.” EEE211 (21-22) (Docente do Ensino Especial).

## Aprendizagem

De acordo com o presidente do conselho geral e a docente diretora de turma do 9ºano, a colaboração entre a escola e outros parceiros locais, dinamizada pelo projeto, teve um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Consideram que as atividades desenvolvidas permitiram o desenvolvimento de competências sociais pelos alunos, promovendo a aquisição de novas aprendizagens “diferentes” importantes para o seu percurso de vida, nomeadamente profissional.

“Julgo que este tipo de atividades permite o desenvolvimento de competências sociais nos alunos (...) É importante que os alunos também tenham contacto com o exterior, até porque esta comunidade educativa que nós temos, é muito fechada, e isolada, não atribuindo valor cultural ao que se passa fora da escola. Com estas parcerias conseguimos encontrar respostas para esse isolamento.” ECG221 (23-30) (Presidente Conselho Geral)

“É importante que a escola saia das quatro paredes e foram momentos de aprendizagem diferentes, no terreno (...) Portanto, acho que este tipo de atividades promove a aquisição de aprendizagens muito importantes.” ED221 (27-33) (Docente).

A docente do ensino especial refere a articulação promovida entre o espaço formal de aprendizagem e o não formal; “ter experiências” e “ver as próprias capacidades e conhecer os seus gostos”.

“É claro que tem. Até na minha ótica seria ótimo que os alunos pudessem passar por vários locais e tivessem diversas experiências, porque, por exemplo, os alunos com necessidades educativas especiais têm de fazer com a escola uma escolha profissional e o facto de passarem por vários sítios ajuda-os a ver as suas próprias capacidades e por outro lado conhecer os seus gostos. Se eles conseguirem encontrar o seu caminho então terão tido sucesso nas suas aprendizagens.” EEE221 (23-30) (Docente do Ensino Especial).

A Diretora revela como motivo mobilizador da procura de parcerias a melhoria das aprendizagens dos alunos e os ganhos inferidos nos seus percursos de vida.

“Interessam-me sobretudo os protocolos que me permitam melhorar as condições de aprendizagem dos alunos ou que sejam uma mais-valia no seu percurso de vida.” EDi221 (50-52) (Diretora)

A presidente da APEE salienta o fato do projeto ter aproximado os pais da vida escolar dos alunos, que se sentiram mais apoiados pelos encarregados de educação, o que permitiu a realização de mais aprendizagens.

“Acho que sim porque de certa forma os alunos também se sentem apoiados pelos próprios encarregados de educação (...) Quando os pais apoiam eles têm muito mais sucesso escolar.” EP221 (10-12; 15) (Presidente Ass. Pais).



Esta afirmação vai de encontro à generalidade dos estudos sobre escolas eficazes, os quais indicam que a existência de relações de proximidade entre as famílias e os alunos gera efeitos positivos sobre os resultados educativos atingidos (Lima, 2008).

De igual modo, Alves e Azevedo (2012), num artigo sobre a relação entre a escola e a família, referem o papel que ambos os contextos desempenham no desenvolvimento das crianças.

“Diversos trabalhos têm evidenciado a direta e positiva associação entre o envolvimento da família e o aproveitamento escolar dos alunos, a diminuição do abandono escolar e a melhoria dos seus comportamentos (Davies, 1994; Davies & Johnson, 1996; Davies, Marques & Silva, 1989; Epstein, 2001; Hornby & Lafaele, 2011)” (Alves & Azevedo, 2012, p 2).

### **Articulação com outros projetos**

As questões sobre a articulação do projeto, por um lado, com os instrumentos de autonomia do agrupamento e, por outro, com o projeto de intervenção foram colocadas à diretora e ao presidente do conselho geral, por serem áreas da sua competência. Assim e de acordo como Decreto-Lei n.º75/2008, compete ao conselho geral aprovar o projeto educativo e o plano anual de atividades e acompanhar e avaliar a sua execução [(alíneas c) e e), do art.º 13] e compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico, assim como o plano anual de atividades e as propostas de celebração do contrato de autonomia (art.º 20 ).

Segundo a diretora, o projeto articula-se, estreitamente, tanto com o projeto de intervenção, como com o projeto educativo, onde se encontra expressa a intenção de reforçar as parcerias com a comunidade.

“Tudo se articula. No projeto de intervenção que eu fiz para a escola, em que identifiquei pontos fortes e fracos, não identifiquei a relação com a comunidade como um ponto fraco, mas identifiquei-o como um ponto a melhorar. No projeto educativo da escola, um dos objetivos é melhorar a relação com a comunidade, apesar de já existirem algumas parcerias é sempre uma área em que se pode melhorar.” EDi231 (66-71) (Diretora)

O presidente do conselho geral salienta o facto do projeto escola (con)vida, apesar de não constar do plano anual de atividades (que materializa as intenções expressas no projeto educativo), se integra nos objetivos do mesmo, uma vez que possibilita encontrar junto da comunidade algumas respostas que o agrupamento procurava.

“Apesar de este projeto não constar do plano anual de atividades enquadrou-se perfeitamente nos objetivos do projeto educativo que também apontavam para a necessidade de resolver alguns problemas educativos junto da comunidade, como é o caso de encontrar resposta para a concretização dos planos de transição para a vida ativa” ECG231 (263-268).

## Relação com o projeto educativo

Na análise de conteúdo realizada ao documento “Projeto Educativo do Agrupamento” procurou-se identificar expressões que relacionem a escola com a comunidade, ou numa perspetiva de autoavaliação, ou salientando aquilo que já se faz, ou ainda projetando intenções de melhoria. Assim, foi possível verificar: três referências ao processo de autoavaliação da relação escola/comunidade; seis a descrições de verificação dessa relação; e quatro intenções de melhoria, nomeadamente: “reforço da ligação da escola com a família e comunidade” (p.7); “sensibilizar a comunidade educativa para as questões da inteligência emocional e social” (p.8); “realizar parcerias” (p.15) e “registo de intervenções de impacto na sociedade” (p.19) (Quadro 5.5).

**Quadro 5.5 - Análise de conteúdo do projeto educativo do agrupamento**

Documento: Projecto Educativo					
Relação com a Comunidade Educativa					
Autoavaliação		Verificação do que já se faz		Intenção de melhoria	
Descrição	Pag.	Descrição	Pag.	Descrição	Pag.
«a escola fez-se acompanhar de processos de reflexão interna/avaliação»	1	Existe no Agrupamento uma Associação de Pais e EE, que tem participado, como parceiro actuante, na vida do agrupamento,	3	«reforço da ligação da escola com a família e a comunidade»	6
«reflexão interna»	1	«a comunidade envolvente caracteriza-se por»	5	«sensibilizar a comunidade educativa para as questões da inteligência emocional e social»	9
«equipa de avaliação interna»	18	«permanente diálogo com a família»	6	«Protocolos de parceria no desenvolvimento de actividades de mini-ténis, hip-hop, coro, aprendizagem de um instrumento e iniciação ao teatro»	14
		«É frequente, também, a sua participação em reuniões informais, sessões de esclarecimento, sobre assuntos relevantes para o percurso escolar dos filhos, em actividades do PAA, em actividades de sala de aula e em festas e outros eventos culturais e pedagógicos que o Agrupamento proporciona.»	3	«registo de intervenções e impacto na comunidade»	18
		«Em Protocolo tripartido, entre o Agrupamento de Escolas, a Câmara Municipal de Almada e a Associação de Pais do Agrupamento, manter-se-á a oferta de prolongamento de horário, para o pré-escolar, com oferta de um atelier de actividades.»	14	«Organização de actividades culturais para a comunidade.»	14
		«parcerias» já desenvolvidas pelo agrupamento	15,16 e 17		

Constata-se, assim, que no projeto educativo são assinaladas algumas referências relativas à avaliação interna da relação da escola com a comunidade. São ainda referenciadas várias formas de articulação com as entidades locais e registadas intenções de melhoria, nomeadamente a realização de protocolos de parceria, a organização de atividades culturais e o reforço da ligação escola - família.

Deste modo, crê-se que o projeto escola (con)vida permitiu concretizar alguns destes objetivos, ao desenvolver uma sessão temática com os pais e encarregados de educação, ao articular um conjunto de ações com a APEE e ao realizar um conjunto de parcerias de acordo com as necessidades do agrupamento.

### **Relação com o projeto de intervenção**

Realizou-se também, com os mesmos critérios, a análise do conteúdo do projeto de intervenção com base no qual a diretora se candidatou ao cargo. No documento da sua candidatura, a diretora refere orientar-se “numa perspetiva de continuar a finalidade de uma melhor resposta da escola à comunidade” (p.1). Nesse sentido, após ter assinalado a boa integração da escola na comunidade como ponte forte (p.2), salienta a oportunidade de desenvolver parcerias para o desenvolvimento de projetos da escola (p.2). Remete ainda para as metas acordadas no contrato de autonomia, celebrado “recentemente” (p.3) (Quadro 5.6).

**Quadro 5.6 - Análise de conteúdo do projeto de intervenção da diretora**

<b>Projeto de Intervenção</b>	
<b>Relação escola / comunidade</b>	
<b>Intenção de “melhoria”</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Pág.</b>
A minha candidatura (...) tem a finalidade de uma melhor resposta da escola à comunidade	1
Desenvolver parcerias para o desenvolvimento de projetos da escola	2
Tendo presente a recente celebração do Contrato de Autonomia, proponho-me no próximo mandato a cumprir as metas nele assumidas	3

De igual modo, é visível neste documento a intenção de articulação com as entidades locais e a perceção da mais-valia dessa relação na concretização dos projetos do agrupamento.

### **Relação com o plano anual de atividades**

No plano anual de atividades, registam-se 18 referências a atividades que procuram reforçar a relação da escola com a comunidade local, incluídas nas páginas 1, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 31 (Quadro 5.7).

### **Quadro 5.7 - Análise de conteúdo do plano anual de atividades**

<b>Documento: Plano Anual de Actividades</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Pag.</b>
Cumprir a função socializadora da escola na procura de respostas diversificadas aos alunos que a frequentam, em permanente diálogo com a família.	1
Promover a conservação e preservação do ambiente	14
Sensibilizar a comunidade escolar para a reciclagem	14
Alertar a comunidade escolar para a importância da redução de lixo e de ruído na escola;	14
Alertar para as desigualdades a diferentes escalas	14
A Festa das Flores - Envolver alunos, encarregados de educação e comunidade educativa na participação da actividade	15
Noites de Luar na EBI- Despertar a curiosidade pela observação dos astros. -Alunos, Encarregados de Educação, professores e funcionários.	16
Educação para a Saúde - Formação para Encarregados de Educação - Intervenientes toda a comunidade escolar.	19
Projecto Crescer Saudável - Promover hábitos de vida saudáveis como meio de prevenção para um bem-estar físico mental e social- Todos os alunos da escola, Professores de Educação Física, Nutricionista; Psicóloga e Aquafitness	19
Projecto “ O Museu vem à escola” - Sensibilizar a comunidade escolar para o Museu enquanto local de preservação de valores, tradições e património histórico;	20
Projecto Feira do Comércio Justo - Sensibilizar a comunidade educativa para a pertinência da existência do “Comércio Justo”, tendo em vista a diminuição das desigualdades mundiais- Toda a comunidade educativa	21
Ídolos - Criar uma tradição musical na comunidade escolar.	24
Corta-mato escolar - Promover o gosto pela corrida e pela adopção de um estilo de vida activo;Intervenientes: Alunos da pré-primária, dos 1º, 2º e 3ºciclos, professores de Educação Física e outros professores, auxiliares de acção educativa e pais / EEs.	25
Percurso de BTT - Desenvolver atitudes e valores, promovendo o contacto com a Natureza, sensibilizando para as questões ecológicas, no sentido de desenvolver o espírito crítico. Núcleos de Ar Livre e Multi-actividades, professores de Educação Física e outros professores das turmas, auxiliares de acção educativa e pais / EEs, Departamento de Desporto da Câmara Municipal de Almada e Clube de Triatlo de Almada.	26
Desporto escolar - Aumentar as ofertas desportivas, visando também motivar os alunos do sexo feminino, com Necessidades Educativas Especiais e em risco de abandono/ insucesso escolar- Toda a comunidade educativa	27
Feira do manual usado - Promover a partilha e a aquisição de manuais escolares - Comunidade educativa	28
Arraial - Promover a aproximação dos pais à escola através de uma festa/convívio entre toda a comunidade educativa, incluindo as famílias oriundas dos 14 países diferentes que a Escola acolhe.alunos, professores, educadores, pessoal não docente, pais e outros	29
Seminário de balanço e prospectiva - Analisar e reflectir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo, partilhando êxitos e constrangimentos, de forma a corrigir trajetórias, visando uma melhor resposta educativa para os alunos, no ano lectivo seguinte. Apresentação do relatório final da equipa de avaliação interna do Agrupamento.Direcção do Agrupamento, Coordenadores de Departamento, professores do quadro do Agrupamento, representantes dos professores de apoio educativo, Coordenadores de ciclo, Coordenadoras do CRE e da Estudoteca, representantes do pessoal não docente, representante dos pais / EEs, equipa de avaliação interna e representantes das entidades com parcerias com o Agrupamento	30

Algumas das ações propostas no projeto escola (con)vida procuram articular-se com o plano anual de atividades, nomeadamente: a realização do workshop de publicidade na semana das artes (p.17); a parceria com o centro de saúde no projeto “Crescer saudável”(p.19); a oferta de visitas de estudo aos alunos do 9ºano (p.7); a colaboração no desenvolvimento de competências facilitadoras de integração na vida ativa, com os alunos com currículo específico individual (p.27); e a participação no arraial, com uma mostra do trabalho realizado junto dos parceiros e a divulgação dos mesmos à comunidade (p.30).

O projeto escola (con)vida articula-se ainda com as atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Física, que procuram contribuir para o eixo prioritário identificado no projeto educativo “Educar para uma vida saudável, em ambiente saudável, promovendo um estilo de vida ativa” ( p 8). Neste sentido, após reunião entre a I-A e as coordenadoras do departamento de expressões e da secção de educação física, realizada no dia 03 de fevereiro de 2011, programaram-se um conjunto de atividades, a saber: despiste dos alunos com excesso de peso; sessão sobre alimentação saudável para os pais e encarregados de educação desses alunos; e implementação do projeto “Crescer Saudável” (Anexo S).

“Podíamos articular os resultados das avaliações do fitnessgram sobre a composição corporal com o projeto”NCIA233 (3-5) (Docente de Educação Física em reunião da equipa de I-A)

“Combinou-se escrever a cada EE de alunos com excesso de peso uma informação detalhada sobre a situação do educando, os riscos da obesidade e formas de intervenção possíveis de realizar em contexto escolar e convidá-los a assistir a uma ação temática sobre obesidade, nutrição exercício físico e acompanhamento psicológico”NCIA233 (7-11).

### **Relação com o contrato de autonomia**

O quadro 5.8 procura esquematizar as intenções expressas no contrato de autonomia de reforço da relação escola/comunidade. Assim, identificam-se, no contrato de autonomia, os seguintes propósitos:

- Constituição de um órgão consultivo com a participação da comunidade (p.1);
- Consagrar um modelo organizacional que contribua para uma maior participação da comunidade envolvente (p.6);
- Desenvolver sinergias com a sociedade civil (p.6);
- Reforçar a interação com a comunidade envolvente, nomeadamente os pais (p.7);
- Ofertas educativas e estágios em empresas (p.7);

- Estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão do pessoal docente e não docente (p.9).

Na totalidade do texto, constituído por 14 páginas, verificam-se 12 referências a atividades de relação com a comunidade local e 9 intenções de melhorar essa relação (p.1, 5, 6, 7, 9 e 10).

### Quadro 5.8 - Análise de conteúdo do contrato de autonomia

Documento: Contrato de Autonomia					
Categoria					
Relação com a Comunidade Educativa					
Autoavaliação		Verificação do que já se faz		Intenção de melhoria	
Descrição	Pag.	Descrição	Pag.	Descrição	Pag.
«alterar realidades e introduzir inovações»	1	«fácil relacionamento com a comunidade educativa, nomeadamente a APEE»	3	«constituição de um órgão consultivo com participação da comunidade»	1
«desde o início que a escola fez acompanhar todo este percurso pe processos de reflexão	2	«parcerias estabelecidas»	3	«aprofundar o diálogo com a comunidade civil»	5
«realizar anualmente uma autoavaliação»	13	«dedicação da comunidade escolar»	3	«consagrar um modelo organizacional que contribua para uma maior participação da comunidade envolvente»	6
«monitorizar o processo de autoavaliação»	13	«qualidade da comunicação disponibilizada à comunidade	4	«desenvolvimento de sinergias com a sociedade civil»	6
		«coesão da comunidade educativa em torno da Direcção»	4	«reforçar a interacção com a comunidade envolvente, nomeadamente os pais»	7
		«maior participação, parcerias com a comunidade envolvente»		«ofertas educativas e estágios em empresas»	7
		«desenvolvimento de sinergias com a sociedade civil»	6	«estabelecer protocolos com entidades exteriores»	9
		«formação para a comunidade educativa»	6	«estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão do pessoal docente e não docente»	9
		«ofertas educativas e estágios em empresas»		«maior articulação com a UNIVA»	10
		«prestação de serviços à comunidade, ou parcerias	9		
		«um elemento indicado pela APEE»	13		
		«um elemento externo ao Agrupamento»	13		

### Síntese

Parece evidente a constatação de uma vontade estratégica da direcção do agrupamento em reforçar a relação com a comunidade. O projeto permitiu o desenvolvimento de dinâmicas próprias, que possibilitaram à direcção usufruir e gerir o seu espaço de autonomia, estabelecendo protocolos que permitiram melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, constituindo uma mais-valia no seu percurso escolar.

Por outro lado, os instrumentos de autonomia do agrupamento, como sejam o projeto educativo, o projeto de intervenção da diretora, o plano anual de atividades e o contrato de autonomia, articulam-se e completam-se na valorização da “conceção da escola como centro de ação educativa” (Branco, 2007,p.262), a qual projeta o seu desenvolvimento interno em ligação com a comunidade local.

### 5.1.3 Entidades Locais /Conselho Geral

Um dos objetivos do projeto é também potencializar a presença da comunidade no conselho geral, tendo em vista o reforço da relação do agrupamento com os parceiros sociais. A dimensão que se segue procura abordar a problemática da composição do conselho geral, no quadro da política educativa atual, e registar os testemunhos da efetiva cooperação promovida por esta nova composição na relação com o meio. Subdivide-se em três categorias: processos de participação, compreendendo as seguintes subcategorias: apreciação dos ganhos obtidos pela composição do conselho geral, sentimentos sobre constrangimentos e estratégias de resolução; composição do conselho geral como fator de potencialização; e formação do conselho geral. O quadro 5.9 refere-se à terceira dimensão e procura relacionar a questão de estudo com as categorias e subcategorias criadas.

**Quadro 5.9 - Dimensão Entidades Locais/Conselho Geral**

Questões orientadoras do estudo	2º Fase		
	3ª Dimensão	Questões orientadoras do estudo	Subcategorias
De que modo a extensão do conselho geral à comunidade educativa se relaciona com as ações do projeto desenvolvidas?	<b>Entidades Locais /Conselho Geral</b>  Localizar a problemática da composição do conselho geral no quadro da política educativa atual	1. Processo de participação	1.Apreciação dos ganhos obtidos pela composição do conselho geral 2.Sentimentos sobre constrangimentos 3.Estratégias de resolução
		1. Composição do conselho geral como fator de potencialização	1. Papel/funções
		2. Formação do conselho geral	1.Avaliação da ação de empreendedorismo nas formas de participação do conselho geral

O quadro 5.10 apresenta os descritivos das dimensões, categorias e subcategorias relativas a esta questão.

**Quadro 5.10 - Descritivos Dimensão Entidades Locais/ Conselho Geral**

<b>Dimensão 3: Entidades Locais (presentes no Conselho Geral)</b>
Esta dimensão procura abordar a problemática da composição do conselho geral no quadro da política educativa atual
<b>Categoria nº1 - Processos de participação</b> - Conhecer os processos de envolvimento da comunidade presente no conselho geral. Subdivide-se em três subcategorias.
<b>1.Apreciação dos ganhos obtidos pela composição do conselho geral</b> – inclui os registos que avaliam os benefícios da presença da comunidade no conselho geral
<b>2.Sentimentos sobre constrangimentos</b> – contém as afirmações que expressam dificuldades e constrangimentos à participação do conselho geral
<b>3.Estratégias de resolução</b> – reúne propostas de resolução das dificuldades de participação do conselho geral
<b>Categoria nº2 - Composição do conselho geral como fator de potencialização</b> – relaciona a composição do conselho geral com as dinâmicas implementadas.
<b>1.Papel/Funções</b> – reúne as afirmações que expressam sentimentos e dinâmicas do conselho geral no agrupamento
<b>Categoria nº3 Formação do conselho geral</b> – Pretende conhecer o impacto da formação proposta ao conselho geral
<b>1.Avaliação da ação de empreendedorismo nas formas de participação do conselho geral</b> – agrupa os registos sobre o resultado da ação de empreendedorismo nas formas de participação do conselho geral.

#### **Apreciação dos ganhos obtidos pela composição do conselho geral**

Os registos da docente diretora de turma e do presidente do conselho geral salientam uma participação ativa por parte dos pais/ encarregados de educação no CG, assim como da



representante do centro de formação e do centro de saúde que se mostraram bastante envolvidos e empenhados.

“Julgo que é muito importante a presença de pessoas da comunidade no conselho geral. Os encarregados de educação de uma forma geral são pessoas presentes, com os quais é possível estabelecer comunicação (...) Notou-se mais a presença dos pais, do centro de formação e do centro de saúde.” ED311 (96-102) (Docente).

“Julgo que a participação dos pais foi positiva. Julgo que a Junta e principalmente a Câmara poderiam estar um pouco mais envolvidos, nomeadamente a situação das piscinas que foi várias vezes falada e nunca tivemos resposta definitiva. Os outros participantes, nomeadamente, o centro de saúde e o centro de formação mostraram-se muito envolvidos, participando inclusive em algumas atividades.” EP311 (60-66) (Presidente Ass. Pais)

Tanto a docente do ensino especial como o presidente do CG referem a adesão, aquém das expectativas, por parte dos representantes, respetivamente da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal.

“Julgo que como já referi, só a autarquia e a junta estiveram aquém do desejado.” ECG311 (85-86) (Presidente Conselho Geral).

“Julgo que a participação da Junta e da Câmara foi muito aquém do desejado. É necessário envolver principalmente a Junta para facilitar a realização de mais parcerias. O conselho geral é o espaço ideal pois tem pessoas de várias entidades e de sítios diferentes.”EEE311 (91-92) (Docente do Ensino Especial).

A diretora salienta que sendo o Conselho Geral o órgão máximo da escola deveria ser mais pró-ativo.

“Eu acho que o conselho geral deveria ser o motor de tudo isto. O conselho geral é o órgão máximo da escola (...) o CG tinha de ser pró-ativo e não é. Após a apresentação do projeto educativo no conselho geral deveria a escola poder recolher propostas do mesmo, para a concretização do projeto, com a colaboração dos vários elementos do CG, mais concretamente participarem na concretização do plano anual de atividades e isso não acontece.” EDi311 (177-148) (Diretora).

Estes dados cruzam-se com aqueles obtidos na primeira fase do estudo, na qual os diretores apreciam positivamente a presença dos elementos da comunidade no conselho geral.

### **Sentimentos sobre constrangimentos**

Os principais constrangimentos registados quer pelo presidente do conselho geral, quer pelas docentes e presidente da APEE, relacionam-se com a dificuldade na obtenção de respostas por parte da Câmara Municipal de Almada. A docente do ensino especial salienta ainda a falta de comunicação entre os membros do conselho geral e o resto da escola.

“A Câmara faz só um papel de presença e era importante que trouxesse diretrizes. São uns ouvintes e quando se pede para terem um papel mais interventivo, dizem que vai ser estudado,

não criam dificuldades, mas também não arranjam soluções.” ECG312 (87-97) (Presidente Conselho Geral).

“Em obter respostas às propostas feitas à Câmara de Almada.” ED312 (103-104) (Docente)

“Uma grande dificuldade de comunicação entre os membros do conselho geral e o resto da escola. Julgo que ainda não estamos a usufruir da riqueza que a constituição do conselho geral poderá trazer à escola (...) Julgo que a participação da Junta e da Câmara foi muito aquém do desejado” EEE312 (93-96; 88-90) (Docente do Ensino Especial).

“Por muito boa vontade que muitas vezes a Junta ou inclusive a Câmara possam ter, a informação não passa do conselho geral, pelos seus representantes, para essas entidades e nota-se que têm poucos meios de decisão e envolvimento, principalmente no que diz respeito a edifícios e meios económicos.” EP312 (67-71) (Presidente Ass. Pais).

A diretora salienta a atitude inoperante e de cumprimento de uma formalidade por parte do CG.

“Por vezes a inoperância e a atitude passiva, de cumprimento de uma formalidade que é a presença no conselho geral. Daí ter-se tentado através da ação sobre Empreendedorismo alertar para a responsabilidade e dever das várias entidades presentes no conselho geral.” EDi312 (149-153) (Diretora).

De salientar que a própria Câmara não envolve os representantes do conselho geral na articulação que faz com a escola. Em conversa informal com a diretora soube que recebeu uma carta da autarquia, divulgando o plano de atividades e solicitando a participação do agrupamento. Esta informação nunca foi transmitida ou discutida pelos elementos da autarquia no conselho geral.

Do mesmo modo, Santos Guerra (2002), num estudo de casos realizado em Málaga sobre as assembleias de escola, constatou que regra geral, o representante da autarquia apenas faz ato de presença, não intervindo da forma que seria desejável: ou seja, representar os interesses locais e estabelecer uma ligação entre a escola e a sociedade que a rodeia. Na mesma investigação, concluiu existir um forte predomínio da componente formalista e burocrática no funcionamento da assembleia de escola, servindo para tomar decisões formais mais do que debater questões de fundo.

Em Portugal, D. Silva (2001), num estudo sobre a participação da comunidade na assembleia de escola, verificou existirem dois constrangimentos à participação da autarquia: por um lado, os professores reduzirem a participação destes elementos a uma função meramente instrumental; por outro, questionarem a formação destes representantes, considerando-os alheados em relação aos assuntos tratados nas reuniões. De igual modo, o presidente do conselho geral da escola estudo de caso afirmou:

(...) “Geralmente o conselho geral o que faz é eleger o diretor, aprovar documentos realizados no Agrupamento em que os professores estão amplamente envolvidos na sua realização, e ninguém contesta. Porque são documentos aprovados na escola e as outras pessoas nem dominam muito bem essas áreas e assinam de cruz” ECG319 (Presidente do conselho geral)

Contudo os resultados indicam uma atitude de mudança na forma de estar de alguns destes elementos.

“Julgo que com o projeto e com a ação de empreendedorismo, foi dado o pontapé de saída, as pessoas foram picadas e agora é continuar e consolidar” ECG331 (115-117) (Presidente do conselho geral).

### **Estratégias de resolução**

Como estratégia de envolvimento das entidades presentes no conselho geral, a Diretora salienta que, uma vez aprovados o projeto educativo e o plano anual de atividades, os vários elementos do conselho deveriam propor formas de colaboração na concretização desses documentos, visando alcançar os objetivos referidos naquele projeto.

Após a apresentação do projeto educativo no conselho geral deveria a escola poder recolher propostas do mesmo, para a concretização do projeto, com a colaboração dos vários elementos do CG, mais concretamente participarem na concretização do plano anual de atividades e isso não acontece.” (EDi313 (144-148) Diretora).

O presidente do conselho geral considera que deveria ser uma pessoa externa a presidir este órgão, para se envolver de uma forma mais permanente.

“Eu sou o presidente do conselho geral (...) o presidente do conselho geral, para se envolver de uma forma mais efetiva, deveria ser alguém exterior à escola. Porque as pessoas acabam por não se sentir muito à vontade e acham que devem ser os professores a dinamizar os vários projetos.” ECG313 (87-89) (Presidente Conselho Geral).

Procura-se, em seguida, reunir os registos que avaliam, por um lado, a composição do conselho geral como fator de potencialização na relação escola /comunidade e, por outro, a ação de empreendedorismo realizada na reunião de março.

### **Composição do conselho geral como fator de potencialização**

Nesta categoria, o conjunto de informações recolhidas indica que a nova composição do conselho geral pode potencializar a autonomia da escola e a relação com a comunidade, ao possibilitar uma maior colaboração entre parceiros locais, traduzindo-se numa solução mais eficaz de problemas educativos e facilitando o contacto da escola com um número superior de empresas.

“Claro que sim porque como já dissemos a presença de várias entidades da comunidade no conselho geral poderá facilitar a ligação da escola a mais empresas e a encontrar um conjunto variado de respostas para os alunos com CEI, para os estágios dos alunos dos cursos de educação

e formação, ajudando não só a escola a ser mais autônoma mas também envolvendo mais a comunidade em projetos comuns (...).”EEE321 99-105) (Docente do Ensino Especial).

“Sim principalmente através dos representantes da comunidade que conseguem ajudar a escola de uma forma diferente até do que os próprios pais, porque têm um âmbito de ação muito maior e podem auxiliar através de outras formas a resolver necessidades que a escola tenha.”EP321 (74-78) (Presidente Ass. Pais).

O presidente do conselho geral e a docente diretora de turma indicam o “envolvimento” como fator necessário à participação.

“Sim desde que como já referi as pessoas se sintam mais envolvidas, talvez elegendo para presidente do conselho geral alguém sem ser professor.” ECG321 (87-97) (Presidente Conselho Geral).

“Julgo que sim pois a presença de pessoas dos vários setores da comunidade e o envolvimento nos projetos da escola apela a que, com esta colaboração, se consiga resolver alguns dos problemas educativos do agrupamento.” ED321 (105-108) (Docente).

De igual modo, Santos Guerra (2002), após constatar que a maioria das decisões das assembleias de escola é tomada a priori, indica algumas estratégias para que a participação dos vários elementos não seja meramente formal e se torne efetiva, tais como: “dar opinião, trazer ideias, fazer críticas” (p.49). Talvez no sentido deste apelo a uma participação mais real, constatou-se que os elementos da comunidade cooptados pelo conselho geral foram selecionados de acordo com as suas áreas de atuação, tendo em vista a colaboração com o agrupamento na concretização de alguns projetos afins. Isto leva-nos a considerar que se tratou de uma opção estratégica do ponto de vista organizacional.

“Constatai que as pessoas da comunidade presentes no conselho geral são estratégicas na potencialização da relação com a comunidade local”NCIA321 (58-62)

### **Formação do conselho geral**

A ação de empreendedorismo realizada no âmbito do projeto escola (con)vida procura responsabilizar e alertar os vários elementos do conselho geral no sentido de colaborarem de uma forma mais ativa e participativa. Esta ação foi dinamizada pela diretora do CFAECA e subdividiu-se em duas partes: - justificação da importância e responsabilidade socioeducativa do conselho geral; e discussão de formas de participação. O presidente do conselho geral e a presidente da APEE consideram que foi dado o primeiro passo, alertando os elementos presentes para a diferença entre uma atitude de presença formal e uma atitude de participação efetiva. O presidente do conselho geral salienta ainda o desinteresse que é característico de vários elementos.

“Foi criada uma disciplina Moodle onde está tudo armazenado, que podem consultar sempre, sem perder, mas duvido que saibam entrar apesar de lhes ter sido explicado. Torna-se um bocado difícil trabalhar com estes grupos. Julgo que com o projeto e com a ação foi dado o pontapé de saída, as pessoas foram picadas e agora é continuar e consolidar.”ECG331 (112-117) (Presidente Conselho Geral).

“Julgo que sim. Abanou as pessoas e responsabilizou-as mais. Os pais reagiram muito bem. No próprio conselho, houve logo pessoas com muitas ideias de futuras parcerias. Agora temos de aproveitar este empurrão e continuar.”EP331 (79-83) (Presidente Ass. Pais).

Notei que as pessoas ao longo da sessão se foram tornando mais participativas, sugerindo mais parcerias e formas de envolver os encarregados de educação”NCE321 (21-23).

A diretora refere ainda que foi apresentada ao CG uma estratégia de participação, através da colaboração na concretização do plano anual de atividades do agrupamento que efetiva a concretização do projeto educativo.

“Costuma-se dizer que água mole em pedra dura tanto dá até que fura, pode ser que as pessoas tenham ficado mais despertas para colaborar de uma forma mais ativa na concretização do plano anual de atividades da escola, por forma a cumprir os grandes objetivos do projeto educativo.”EDi331 (160-164) (Diretora).

A realização desta ação vai de encontro ao parecer dado por J. Azevedo et al. (2008) sobre o projeto do atual regime de autonomia da administração escolar, o qual indica a necessidade de formar e capacitar os membros dos órgãos de direção da escola.

### **Síntese**

Parece evidente que o maior dinamismo implementado na relação entre o agrupamento e a comunidade educativa depende mais das vontades individuais e organizacionais do que do reforço da presença das entidades locais no conselho geral. A participação e envolvimento nem sempre resultam de uma obrigação formal normalizada, mas sim de ligações não juridicamente previstas, criadas por laços informais de adesão e através de projetos partilhados “sentidos” como necessários e comuns.

Os vários registos (presidente da APEE, docentes, presidente do CG e diretora) salientam, por um lado, o potencial resultante da composição do conselho geral na interação escola-comunidade e, por outro, a inatividade por parte de alguns elementos da comunidade que apenas cumprem um dever de obrigatoriedade de presença nas reuniões.

Num estudo de caso sobre a participação da comunidade educativa na assembleia de escola, D. Silva (2001) conclui que a

“Participação de alguns atores tem encontrado alguns obstáculos, nomeadamente o silêncio por parte da autarquia, a “encenação” participativa ou simbólica por parte das juntas de freguesia, a

falta de formação das mesmas e do pessoal não docente e a incompatibilidade de horários das reuniões entre professores e pais e encarregados de educação”(p.166).

A diretora do agrupamento considera que, em contraposição com a antiga assembleia de escola, os representantes dos pais, da comunidade e das autarquias, agora em maior número, têm como obrigação intervir e decidir sobre as grandes opções estratégicas da escola.

“É um dever desta nova composição em contraposição com a da antiga Assembleia de escola. Acresceu-se o número de representantes dos pais, da comunidade e das autarquias, para poderem intervir e decidir sobre as grandes opções estratégicas da escola e envolver a comunidade na concretização das mesmas.”EDi321 (154-159) (Diretora)

Procurou-se através da ação sobre o empreendedorismo reclamar a necessidade de uma atitude mais pró-ativa. Os registos do presidente do conselho geral, da presidente da APEE e da diretora salientam que foi dado um primeiro impulso, um alerta e que houve alguma reação, principalmente por parte dos encarregados de educação.

Como estratégia, o presidente do conselho geral sugere a atribuição do cargo de presidente a alguém de “fora” da escola no sentido de obrigar a uma maior envolvimento. Por fim, salienta-se a dificuldade de comunicação entre este órgão e o resto do agrupamento.

Parece, assim, dever concluir-se que, se o êxito de algumas das ações desenvolvidas no projeto deriva do empenho da diretora, do dinamismo criado pela equipa de investigação-ação e da adesão por parte de entidades externas ao conselho geral, já o insucesso de algumas outras iniciativas resulta de uma certa inoperância por parte de elementos da autarquia, presentes no conselho geral.

#### **5.1.4 Projeto/Implementação**

A quarta dimensão, designada por “Projeto/Implementação” procura agregar as informações relativas à execução das várias ações. Divide-se em duas categorias: parcerias e ações. Subdividiu-se esta última categoria em quatro subcategorias: sentimentos sobre as ações com os alunos, aí incluindo o painel das celebridades, o workshop de publicidade e as visitas de estudo; sentimentos em relação ao plano de transição para a vida ativa; sentimentos em relação às ações com os encarregados de educação; e propostas de resolução.

O quadro 5.11 refere-se à quarta dimensão e procura relacionar a questão de estudo com as categorias e subcategorias criadas.

**Quadro 5.11 - Dimensão Projeto/Implementação**

Questões orientadoras do estudo	2º Fase		
	4ª Dimensão	Questões orientadoras do estudo	Subcategorias
Quais as recomendações úteis para dinamizar a relação escola-comunidade, a partir do estudo de um caso concreto e da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades.	<b>Projeto “Escola (con)vida”/ Implementação</b>  Recolher informações relativas à implementação das várias ações desenvolvidas no projeto	1. As parecias	1.Sentimentos sobre as parcerias 2.Sentimentos de constrangimentos
		2. Ações	1.Sentimentos sobre as ações implementadas para os alunos, o Paine! das celebridades, o workshop de publicidade e as visitas de estudo. 2.Sentimentos em relação ao plano de transição para a vida ativa 3.Ações com os Encarregados de Educação 4.Propostas de resolução

O quadro 5.12 apresenta os descritivos das dimensões, categorias e subcategorias relativas a esta questão.

**Quadro 5.12 - Descritivos dimensão Projeto/Implementação**

<b>Dimensão 4: “Escola (con) vida” – Implementação</b>
<b>Esta dimensão procura recolher informações sobre a implementação das várias ações do projeto</b>
<b>Categoria nº1 As parcerias.</b> Subdivide-se em duas subcategorias
<b>1. Sentimentos sobre as parcerias</b> – agrupa as informações sobre as várias parcerias do projeto
<b>2. Sentimentos de constrangimentos</b> – inclui os registos sobre dificuldades sentidas na implementação das várias parcerias
<b>Categoria nº2 - As ações.</b> Subdivide-se em quatro subcategorias
<b>1. Sentimentos sobre as ações implementadas para os alunos: o Paine! das celebridades, o workshop de publicidade e as visitas de estudo</b> – reúne os registos sobre as diferentes ações realizadas para os alunos
<b>2. Sentimentos em relação ao plano de transição para a vida ativa</b> – contem os diversos registos sobre o plano de transição para a vida ativa
<b>3.Ações com os Encarregados de Educação</b> – agrupa os registos sobre as ações desenvolvidas junto dos encarregados de educação.
<b>4.Propostas</b> – inclui propostas de ações apresentadas pelos alunos e pelos encarregados de educação

## **As parcerias**

Subdivide-se esta categoria em duas subcategorias: sentimentos sobre as parcerias e sentimentos de constrangimentos.

### **Sentimentos sobre as parcerias**

De um modo geral, é favorável a apreciação dos respondentes sobre as várias parcerias do projeto. Os diferentes parceiros locais, responderam afirmativamente aos convites realizados, com exceção do Hospital Garcia de Orta.

“Julgo que no final todas as parcerias encontradas este ano foram benéficas para a comunidade, para os pais, alunos, docentes e não docentes. Por exemplo, o trabalho de rastreio gratuito, realizado pelas farmácias, foi muito útil para o pessoal do agrupamento (...) julgo que a maioria dos parceiros respondeu positivamente. Sei que alguns contactos foram muito complicados não se chegando a concretizar, como com o Hospital Garcia de Orta e com a Câmara.” ED411 (111-114; 115-118) (Docente).

“ Todos os parceiros aderiram logo aos convites realizados.” EDi411 (169) (Diretora).

“ Julgo que todas correram bem.” EDi 411 (178) (Diretora).

“Acho que os parceiros se sentem satisfeitos de colaborar com a escola.”EP411 (90-92) (Presidente Ass. Pais).

Os registos da diretora, do presidente do conselho geral e da presidente da APEE indicam a demonstração por parte das empresas de uma grande receptividade, tendo colaborado na realização de uma série de atividades.

“As empresas mostraram grande disponibilidade, por exemplo, a empresa de publicidade possibilitou, a seguir ao Workshop, a duas meninas da escola que querem seguir artes, irem frequentar gratuitamente na empresa, uma formação certificada, o que é uma mais-valia, possibilitada através da escola. Por exemplo, com a Ensumeci estamos a acordar um protocolo de colaboração a nível organizacional e da comunicação”EDi411 (236-242) (Diretora).

“Tanto quanto sei mostraram-se extremamente disponíveis, tendo sido extremamente generosos na oferta que realizaram. Sei por exemplo que a Ensumeci organizou uma visita guiada muito interessante, envolvendo várias pessoas da empresa e oferecendo inclusive um lanche aos alunos que adoraram” ECG411 (237-242) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que a participação das empresas nas ações foi boa, e também divulgaram as suas atividades, deram-se a conhecer aos alunos, aos pais e a toda a comunidade” EP411 (105-107) (Presidente Ass. Pais).

A docente do ensino especial salienta o receio inicial das empresas em receberem os alunos para a realização do plano individual de transição para a vida ativa.



“Julgo que apesar de terem inicialmente algum receio por aspetos legais e por serem alunos com alguma especificidade, aderiram muito bem criando também relações com as famílias dos alunos” EEE411 (201-204) (Docente do Ensino Especial).

O sucesso da colaboração levou a que algumas empresas tenham participado no Arraial do final de ano, expondo informação sobre as atividades desenvolvidas com os alunos e as suas próprias atividades (Anexo V).

“Pelo que sei aderiram muito bem e agora até vão participar no nosso arraial com uma mostra daquilo que fazem e do que fizeram com os nossos alunos” ED411 (191-193) (Docente).

A parceria com o centro de formação (o qual faz parte do conselho geral) é valorizada por proporcionar benefícios tanto para a escola como para a comunidade local. Por um lado, todos beneficiam porque a formação é dada no local, dispensando deslocações. Por outro, permite alargar a ação educativa do agrupamento à comunidade, dando resposta às necessidades da população local.

“É muito importante até pela formação dos docentes, pois é muito mais fácil fazermos a formação no local do que andarmos com deslocações, isto em termos de comodidade e por outro lado responde às nossas necessidades” EEE411 (172-175) (Docente do Ensino Especial).

“A parceria com o centro de formação é excelente. Para além de podermos ter formação para os docentes e não docentes aqui na escola, dada pelo centro de formação, ainda podemos oferecer formação à comunidade educativa. A escola indica as suas necessidades e as ações são realizadas aqui na escola. Agora foi acrescido com o funcionamento deste centro de novas oportunidades também a funcionar aqui na escola. É mais fácil ser o formador a deslocar-se à escola do que o inverso. Torna a formação muito acessível a toda a comunidade” ECG411 (206-214) (Presidente Conselho Geral).

“Tem beneficiado duplamente a formação dos docentes e do pessoal não docente, na própria escola e de acordo com as necessidades da escola expressa no plano de formação do Agrupamento e a formação da comunidade” EDi411 (219-222) (Diretora).

“Esta relação tem beneficiado a nossa formação na escola, refiro-me ao pessoal docente e não docente e agora está também a beneficiar as pessoas da comunidade” ED411 (172-173) (Docente).

“Está à vista que beneficia não só a escola como a comunidade porque têm sido feitas formações para os professores, para os auxiliares e também para a comunidade” EP411 162-164) (Presidente Ass. Pais).

Do mesmo modo, J. Á. de Lima (2008) refere que a maioria dos estudos sobre as escolas eficazes indicia a ideia de que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto e na própria instituição.

### **Sentimentos de constrangimentos**

Os principais constrangimentos manifestados pelo presidente do conselho geral, pela presidente da APEE e pelas docentes incidem no facto da Junta de Freguesia e da Câmara não

terem correspondido às expectativas iniciais, em termos de adesão e articulação. Assim e apesar dos esforços realizados, não foi possível a integração da piscina camarária no projeto “Crescer Saudável”, cujo preço de utilização foi superior ao apresentado por um ginásio particular próximo do agrupamento. Do mesmo modo, a abertura do centro de recursos todos os sábados à comunidade previa a colaboração logística da Junta de Freguesia, a qual nunca deu resposta favorável, estando ainda ausente na maioria das reuniões do conselho geral em 2010/2011. Decidiu-se, por fim, abrir o centro de recursos um sábado por mês utilizando os recursos humanos disponibilizados pela direção do agrupamento. Todas as outras parcerias foram consideradas importantes e correram como esperado.

“Julgo que como já referi nem a autarquia nem a Junta corresponderam às nossas expectativas.” ECG412 (130-132) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que todas as parcerias foram importantes. Foi pena não se conseguir abrir aos sábados o centro de recursos à comunidade. Julgo que a Junta de Freguesia este ano acabou por estar menos presente.ED412 (123-126)” (Docente).

“Só o projeto de utilização das piscinas foi inviabilizado por parte da câmara e não se conseguiu o apoio da Junta no projeto pôr a Charneca a ler.” EEE412 (124-126) (Docente do Ensino Especial)

“Como já disse, com a Câmara, a luta pela utilização da piscina arrastou-se o ano inteiro sem conseguirmos uma resposta.” EP412 (97-99) (Presidente Ass. Pais).

O presidente do conselho geral refere apenas o insucesso de um caso, precisamente com o Hospital Garcia de Orta, em que não foi possível concretizar a parceria, uma vez que nunca se conseguiu passar do contacto telefónico e agendar uma reunião.

“Julgo que tirando o Hospital Garcia de Orta, que não se conseguiu concretizar a parceria desejada, todas as outras foram concretizadas” ECG412 (242-244) (Presidente Conselho Geral).

A docente do ensino especial realça a necessidade de elucidar as empresas sobre a legislação que regula a colocação de jovens em estágio.

“As empresas que recebem estes meninos CEI por vezes têm receio de estar a infringir a lei. Tem de se explicar e provar que pelo contrário estão a ajudar estes alunos a cumprir o regulamento dos caminhos educativos mais indicados para eles. Por outro lado, estar com estes meninos por vezes é complicado e deve-se estar atento para colaborar com as empresas na resolução de possíveis situações de conflito.” EEE412 (110-116) (Docente do Ensino Especial).

### **As Ações**

**Sentimentos sobre as ações implementadas para os alunos do 9º ano: opainel das celebridades, o workshop de publicidade e a visita à Ensulmeci.**

Os vários registos, em especial o das docentes, do presidente do conselho geral e da presidente da APEE, referenciam a ligação entre as aprendizagens formais e não formais,

designadamente quando afirmam que as atividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos uma aprendizagem mais prática das situações apresentadas em contexto de aula, tendo facilitado a escolha da área a seguir. A docente diretora de turma afirma que os alunos “encontram sentido”, “colocam questões”. O contacto com realidades ainda não experienciadas permitiu-lhes fazer uma seleção mais ponderada na sua transição para o 10º ano.

“Os alunos no início vão para as atividades meios desconfiados, mas depois quando estão, encontram sentido, começam a colocar questões. Julgo que estas atividades cumpriram perfeitamente o objetivo para que foram propostas. Julgo que eles estão no início de um caminho onde têm de começar a fazer escolhas. Apesar de em Formação Cívica falarmos com os alunos, pesquisarmos na internet, etc. associado ao trabalho da psicóloga, conseguiu-se este ano com as visitas realizadas e as sessões organizadas, concretizar todo o trabalho feito em sala de aula e os alunos vivenciaram e observaram muitas das situações que lhes tinham sido referidas. Todas juntas vão ajudar. Acho que todas foram importantes”ED421 (176-186) (Docente).

“Acho que todas as atividades foram igualmente interessantes” EDi421 (223-224) (Diretora).

“Quando se chega ao 9º ano, os alunos têm de tomar algumas decisões e não percebem nada de nada e é muito complicado. O ano passado acompanhei o processo, porque tive uma direção de turma do 9ºano. Como já não tinha há muito tempo, eu mesmo tive de andar a estudar para poder ajudar. É também complicado para os pais ajudar os filhos porque estão ainda mais fora do sistema. Portanto o trabalho que foi desenvolvido foi muito interessante porque lhes foi dado a conhecer na escola as oportunidades que têm em termos de 10ºano e como o devem fazer, por outro lado com este projeto, com as iniciativas que foram feitas, possibilitou-lhes o contacto próximo com várias realidades, possibilitando-lhes colocar questões e esclarecer dúvidas e materializar algumas noções que foram ouvindo durante o ano letivo. Julgo que todas foram importantes porque atingiram áreas e campos diversos e todos eles com significado nas futuras escolhas dos alunos” ECG421 (215-219) (Presidente Conselho Geral).

“Todas as iniciativas foram importantes pois mostraram aos jovens uma diversidade de caminhos a seguir, o que é fundamental, porque os miúdos cada vez mais têm muita abertura em termos de internet numa perspetiva global, mas têm pouca informação daquilo que eles podem seguir, sobretudo em termos práticos” EEE421 (176-180) (Docente do Ensino Especial).

“Julgo que foram todas interessantes. O meu já está muito decidido, mas para quem não tem ainda bem definida uma escolha foi importante contactar com diferentes realidades” EP421 (165-167) (Presidente Ass. Pais).

O aluno entrevistado avalia também favoravelmente as ações realizadas.

*“ Acho que estas iniciativas nos ajudam a acertar ideias porque para alguns colegas meus está a ser complicado saberem o que querem. Eu por acaso já sei. Acho que para aqueles que ainda estão na dúvida ajudou muito”* EA421 (61-65) (Aluno).

*“Foi a do Ponto Criativo porque é uma área que gosto menos, mas houve duas colegas da minha turma que gostaram muito e já vão lá fazer estágio.”*EA421 (30-32) (Aluno).

O aluno valoriza ainda a visita às empresas como forma de conhecimento do contexto de trabalho. Elogia ainda os estágios oferecidos.

“Gostei de na empresa ver aquela parte da engenharia dos carros, ver tudo aquilo que eles já construíram, eu até já conheço algumas das coisas que eles já fizeram, o aeroporto em Lisboa, já vi. Acho que é um sítio bom para estagiar como aquele rapaz que estava lá e o outro que começou por estagiar e ficou lá. Por acaso reparei que tem lá muito trabalho. Vê-se que lá há muito trabalho e que é muito agradável para trabalhar” EA421 (66-72) (Aluno).

O painel das celebridades, em que participaram antigos alunos do agrupamento com um percurso conseguido em termos de realização profissional, é favoravelmente apreciado pelas docentes, pela diretora, pela presidente da APEE e pelo presidente do conselho geral, os quais salientam a proximidade etária como facilitadora da comunicação. Os ex-alunos serviram como referência ao partilharem as suas experiências, a sua inserção no mercado de trabalho, as diferentes formas de estudar, as escolhas e o seu percurso escolar.

“Achei o painel das celebridades extraordinário, sobretudo por serem ex-alunos da escola, que já cresceram, já amadureceram, já passaram 10 anos e partilharam a perspetiva que já tem do mundo do trabalho, e acho que no futuro seria importante fazer aquele tipo de debate mais cedo, por exemplo logo no primeiro período, porque os ex-alunos falaram de coisas que eles não davam importância na escola e depois vieram a dar e essa informação era bom que fosse recebida pelos nossos alunos ainda a tempo de a utilizarem aqui na escola. Os nossos alunos receberam muito bem tudo o que lhes foi dito por pessoas com idades mais próximas das deles, por pares” ED421 (46-57) (Docente).

“Achei muito interessante e que atingiu plenamente o que se pretendia pois os alunos beberam tudo o que foi dito por colegas, só um pouco mais velhos, que também andaram na escola e que já fizeram um percurso com algum sucesso” (Docente do Ensino Especial).

“A vinda de ex-alunos à escola, sendo pessoas mais próximas, possibilitou uma comunicação muito mais fácil e deram bons exemplos e foram trazidos bons exemplos. Foi extremamente enriquecedor e decerto deixou marcas muito maiores que aquelas que às vezes os adultos pretendem fazer, e é importante que os alunos tenham essas referências e esses exemplos” ECG421 (201-204) (Presidente Conselho Geral).

“Esta sessão foi muito importante, e depois até ouvi os miúdos a comentarem agradavelmente cá fora quando saíram, achei muito interessante aquela ideia de eles chamarem a atenção para a organização do trabalho individual” EDi421 (245-247) (Diretora).

“Foi muito interessante uma vez que foram ex-alunos com idades próximas, acho que saíram há 10 anos, e que ainda por cima andaram cá na escola e muitos tiveram os mesmos professores e trocaram com os alunos as dificuldades que sentiram em escolher, como correu depois, o que tiveram de alterar, como é importante o estudo e o conhecer as línguas, etc.” EP421 (174-179) (Presidente Ass. Pais).

O aluno entrevistado aprecia também positivamente esta atividade, referindo que conheceu personalidades do desporto, de gestão e da área comercial e, tendo até considerado ter sido esta uma das melhores atividades decorridas no âmbito do projeto. Salienta a visita de uma aluna de desporto, como referência, na medida em que é o que gostaria de seguir.

“Sim era uma de Desporto, outro de Gestão, outra de próteses dos dentes e outro de um curso profissional na área comercial. (...) Já disse que foi o que gostei mais porque estava lá aquela aluna de desporto que é o que eu quero seguir e ela explicou tudo muito bem e até falou da

importância de arranjarmos uma maneira nossa de estudar porque quando sairmos daqui temos de estudar mais e saber estudar sozinhos” EA421 (73-79) (Aluno).

Foi interessante observar que as questões colocadas pelos alunos do 9ºano aos antigos alunos, procuravam encontrar respostas para as escolhas que brevemente teriam de realizar. Assim, após a apresentação por parte de cada um dos antigos alunos, na qual referiram as opções realizadas em termos de prosseguimento de estudos e profissionais,

(...) os alunos do 9ºano colocaram várias questões: Onde é preciso estudar menos? É preciso ser bom aluno no 3º ciclo para prosseguir os estudos? Qual a vantagem dos cursos profissionais? Foi difícil arranjar emprego? Qual a importância dos testes psicotécnicos. NCPC421 (6-14)<sup>21</sup>.

Os registos das docentes, do presidente do conselho geral, da presidente da APEE e da diretora referem que o debate com antigos estudantes (e outras atividades) permitiram aos alunos do 9ºano, esclarecer dúvidas, o que facilitou as escolhas a fazer.

“Julgo que estas atividades juntamente com tudo o que foi feito ao longo do percurso escolar destes meninos aqui na escola, algum impacto hão de ter. Pelo menos foram alertados para um conjunto de coisas. Para o mercado, para saídas, para o que precisam, etc. Juntando à orientação que eles já tinham tudo por certo irá contribuir para a realização de escolhas mais conscientes” EDi 421 (247-252) (Diretora).

“Como já referi o trabalho desenvolvido foi muito interessante porque lhes foi dado a conhecer na escola as oportunidades que têm em termos de 10ºano e como o devem fazer, por outro lado com este projeto, com as iniciativas que foram feitas, possibilitou-lhes o contacto próximo com várias realidades, possibilitando-lhes colocar questões e esclarecer dúvidas e materializar algumas noções que foram ouvindo durante o ano letivo” ECG421 (251-257) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que este projeto possibilitou aos alunos uma série de aprendizagens que lhes poderão ser úteis nas escolhas que têm de realizar. Falei com os alunos depois em Formação Cívica e gostaram muito das atividades e acharam todas muito interessantes” ED421 (204-207) (Docente).

“Sim porque como já disse os alunos quando chegam ao 9ºano ainda são muito imaturos e têm muita dificuldade em fazer escolhas. Tudo o que a escola puder fazer para ajudar só beneficiará a maturidade com que eles vão tomar as suas opções”EEE421 (205-208) (Docente do Ensino Especial).

“Foi porque para quem ainda está indeciso ajudou a conhecer mais realidades de trabalho, mais cursos, mais áreas de estudo. Isto junto com o trabalho feito ao longo do ano pela psicóloga da escola e pela Diretora de Turma ajudará a fazerem escolhas mais acertadas” EP421 (180-184) (Presidente Ass. Pais).

Os resultados dos questionários realizados aos alunos do 9ºano, na primeira semana de junho de 2011, revelam que dez alunos apreciaram de igual forma todas as atividades, onze

---

<sup>21</sup> NCPC421 (6-14) – Notas do Painel das Celebidades; 4 dimensão; 2 categoria; 1 subcategoria; linhas 6 a 14.

gostaram mais da visita de estudo à empresa Ensulmeci e três do Workshop de Publicidade. Perguntou-se aos alunos se as atividades em que participaram contribuíram ou não nas escolhas que têm de realizar no final do 9.º ano. Uma aluna afirma continuar confusa, vinte alunos avaliam de forma positiva o contributo dado pelas atividades e onze consideram não ter tido qualquer influência. Como sugestões indicam visitar mais empresas, contactar com mais profissões, mais dinamismo nas atividades e haver algo relacionado com a música e com o teatro (quadro 5.13)<sup>22</sup>

**Quadro 5.13 - Respostas ao questionário pelos alunos do 9.º ano**

Sexo	Idade	O que achaste de importante	O que gostas te mais	O que gostas te menos	Sugestões	Ajudaram-te
f	15	Achei as opiniões interessantes	P.C. e Eped	W.P.	não respondeu	sim
m	13	A divulgação de áreas e cursos	Eped	P.C.	ex-alunos de mais áreas	não . Já sabia
m	15	A informação fornecida	Eped	W.P.	não respondeu	sim
m	15	Tiraram dúvidas	Eped	nenhuma	não respondeu	sim
m	15	A informação fornecida	todas	nenhuma	não respondeu	não
f	15	Tiraram dúvidas. Abriu horizontes	todas	W.P.	maior dinamismo nas actividades	não
f	14	A divulgação de áreas e cursos	Eped	W.P.	não respondeu	não
m	17	A divulgação de áreas e cursos	Eped	P.C.	não respondeu	sim
f	15	Tiraram dúvidas	Eped	nenhuma	não respondeu	não
f	14	Partilha de experiências	todas	nenhuma	não respondeu	não
f	14	A divulgação de dif. áreas e cursos	todas	nenhuma	não respondeu	sim
f	15	A informação fornecida	todas	nenhuma	algo relacionado com a música e teatro	sim
m	14	A divulgação de áreas e cursos	Eped	W.P.	não respondeu	não
f	15	A informação fornecida	todas	nenhuma	não respondeu	ainda estou confusa
m	15	A informação fornecida	todas	nenhuma	não respondeu	sim
f	16	A divulgação de dif. áreas e cursos	Eped	P.C.	não respondeu	sim
f	15	A informação fornecida	todas	nenhuma	não respondeu	sim
m	19	A informação fornecida	todas	nenhuma	Com mais prática e menos teoria	sim
m	14	Para conhecer o melhor o futuro	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	sim
m	19	Conhecer o ambiente numa empresa	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	não
m	15	Conhecer o ambiente numa empresa	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	sim
m	15	Conhecer as áreas numa empresa	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	sim
f	14	Contactar diversas profissões	W.P.	nenhuma	Ter contactado mais profissões	sim
m	14	Perceber melhor as profissões	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	não
f	16	A informação fornecida	Publicidade	nenhuma	visitar mais empresas	sim
m	15	A ajuda a escolher o futuro	Ensulmeci	nenhuma	Ir à Faculdade do Monte	sim
m	15	A explicação sobre a empresa	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	não
f	16	Tiraram dúvidas	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	sim
m	16	Conhecer vários tipos de trabalho	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	não
m	15	Conhecer vários tipos de trabalho	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	sim
m	15	Conhecer vários tipos de trabalho	Ensulmeci	nenhuma	não respondeu	não
f	16	Conhecer a publicidade	W.P.	nenhuma	não respondeu	sim
m	15	A explicação sobre a empresa	todas	nenhuma	não respondeu	sim

Legenda: EPED – Visita à Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento (atividade não organizada pelo projeto); W. P. Workshop de Publicidade; P.C. – Paineis das Celebidades.

<sup>22</sup> Os questionários foram respondidos por 33 alunos, que correspondem às duas turmas do 9.º ano, sendo 19 rapazes e 14 raparigas, com a média de idade de 15,2 anos.

Transcrevem-se, em seguida, algumas respostas dadas pelos alunos, sendo que nalgumas transparece a necessidade de uma maior articulação entre o conteúdo das atividades e as motivações dos alunos.

“Foi importante conhecer o ambiente de uma empresa porque nos vai ser útil para o futuro” (32QA9)<sup>23</sup>

“Sugeria algo relacionado com a música e com o teatro” (12QA9)

“Sugeria que houvesse prática, não só teoria” (18QA9)

### **Sentimentos em relação ao plano de transição para a vida ativa**

Todos os entrevistados salientam a importância da oferta de um plano de transição para a vida ativa para os alunos com currículo específico individual. Esta oferta foi possibilitada através de uma parceria com uma empresa de jardinagem local, que se comprometeu a integrar estes jovens em contextos reais de aprendizagem, relacionados com o mundo do trabalho.

“Extremamente importante porque estes meninos com currículo específico individual (CEI) por lei, a partir dos 12 anos têm que fazer obrigatoriamente os planos de transição na comunidade, só não o fazem quando a escola não encontra essa possibilidade. Neste aspeto foi ouro sobre azul. Foi a resposta que precisávamos e que tínhamos de encontrar na comunidade e que foi encontrada. Para eles foi muito bom, porque encontraram um local onde realizaram aprendizagens e tiveram sucesso”EEE422 (190-196) (Docente do Ensino Especial) .

“Muito importante, porque permite a esses jovens a introdução no mercado de trabalho, o contacto com esse mundo, o aprenderem determinadas regras de socialização, que é uma das áreas onde eles mais precisam de realizar aprendizagens”ED422 (187-190) (Docente).

“São alunos que têm graves problemas sociais e de socialização e foi muito importante a possibilidade de fora da escola encontrarem um espaço onde possam realizar essas aprendizagens para além de outras relativas às tarefas que desempenharam”ECG422 (230-233) (Presidente Conselho Geral).

“Claro que sim porque como já disse a parceria realizada permitiu-nos para além de cumprir a legislação específica para os percursos destes meninos, proporcionar-lhes mais um espaço de aprendizagem” EDi 422 (232-.235) (Diretora).

“Sim, porque lhes permitiu o contacto com a vida ativa, principalmente para este tipo de alunos que necessitam fazer uma transição mais cedo para o mundo do trabalho” EP422 (168-170) (Presidente Ass. Pais).

Quando questionados, os cinco alunos com CEI revelam que aprenderam a cuidar das plantas, a regar e a fazer um jardim. Consideram que estas aprendizagens são úteis pois lhes permitem arranjar trabalho. De acordo com R. Canário (2005), “só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido”, sendo a questão central da escola a construção desse sentido, pelo

---

<sup>23</sup> 32QA9 – 32º Questionário aluno (a) do 9ºano.

que não se deve preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didáticas das aprendizagens formais (p.159). A inserção social das atividades escolares numa realidade territorial, que transcende as fronteiras escolares, constitui um aspeto decisivo para a construção desse sentido. Verificou-se que a mesma atividade – “arrancar ervas de um terreno” - teve um significado absolutamente distinto para dois dos alunos com CEI. Assim, quando solicitados a apreciar a atividade proposta, um referiu: ” estávamos a aprender a fazer um jardim” (4QACEI422)<sup>24</sup>, enquanto o outro mencionou: “não gosto porque suja as mãos e algumas ervas picam” (2QACEI422)<sup>25</sup>. É dizer que, se um dos alunos integrou o sentido da atividade projetando o produto final como uma obra pessoal (expressão do seu trabalho), já a resposta do outro aluno configura uma relação com a atividade vivida como extrínseca, não tendo o aluno qualquer controlo sobre a sua finalidade ou sobre o produto final do seu trabalho.

Três dos cinco alunos mencionaram que gostariam de ter tido mais aulas de jardinagem e de ter feito uma horta. Todos os alunos frequentam o 7º ano de escolaridade, sendo três rapazes e duas raparigas com uma média de idade de 14,3 anos.

“Eu aprendi como tratar das plantas e fizemos um jardim e como se faz quando regar as plantas” (2QACEI)

“No centro de jardinagem aprendi que não se deve tratar mal as plantas e como cuidar delas” (4QACEI)

“Se eu arranjar um trabalho na área da jardinagem já sei fazer muitas coisas” 4QACEI)

“Faltou fazermos uma horta” (4QACEI)

“Devia haver jardinagem mais vezes” (5QCEI).

#### Segundo o Diretor da empresa de jardinagem

“ (...) Foi um pouco complicado gerir a presença dos alunos na empresa. Os alunos inicialmente mostraram grandes dificuldades em acatar regras e procedimentos”NCEE422 (1-3)<sup>26</sup>

#### Referiu ainda

“ (...) Que os alunos aprenderam a regar, podar, fazer um canteiro, preparar a terra, cuidar das plantas, etc. Fizeram na escola etiquetas com a designação em latim das várias espécies

---

<sup>24</sup> 4QACEI422 - 4º Questionário dos alunos CEI; 4Dimensão; 2 categoria e 2 Subcategoria.

<sup>25</sup> 2QACEI422 - 2º Questionário dos alunos CEI; 4Dimensão; 2 categoria e 2 Subcategoria.

<sup>26</sup> NCEE422 (1-3) Notas de Campo Entrevista Ecolibrium;4 Dimensão; 2 categoria e 2 Subcategoria; linhas 1 a 3.



existentes na empresa e colocaram-nas nas plantas. Fizeram também uma placa identificativa do canteiro que construíram”NCEE422 (20-23)

Para a empresa este contato foi também um espaço de aprendizagem, tendo colaborado na avaliação das aprendizagens realizadas aos alunos (Anexo W) e acordado em continuar com os alunos durante o próximo ano letivo.

### **Ações com os encarregados de educação**

O presidente do conselho geral, a presidente da APEE e a docente diretora de turma valorizam o envolvimento dos pais nas atividades desenvolvidas na escola. São considerados um parceiro privilegiado sem o qual teria sido difícil desenvolver o projeto.

“É muito difícil a escola ter bons resultados sem a participação dos pais. É muito importante envolver os pais. São os principais parceiros.”ED423 (148-150) (Docente).

“Sem os pais não conseguimos fazer nada, temos de ter os pais do nosso lado, trazê-los à escola, saberem como a escola funciona e envolvê-los nos nossos projetos” ECG423 (158-160) (Presidente Conselho Geral) .

“Falo por mim, eu participo e há sempre algo de novo que podemos aprender, às vezes pensamos que estamos a agir corretamente com os nossos educandos e não estamos” EP423 (131-133) (Presidente Ass. Pais).

A diretora e a docente do ensino especial salientam a relação entre o envolvimento dos pais e encarregados de educação e o sucesso escolar dos alunos.

“Muito importante. Sem os pais é muito difícil assegurar o sucesso escolar dos alunos. E por vezes percebendo esta lógica, há muitos pais, relacionados com empresas que se disponibilizam a colaborar, através delas, com a escola” EDi423 (197-200) (Diretora).

“É fundamental porque não há percurso educativo que não envolva a escola e a família. Sempre que há famílias interessadas o percurso escolar dos alunos é diferente. Quando há divórcio entre a escola e a família é muito mais complicado. Em qualquer projeto na escola é fundamental uma ligação entre a escola e a família” EEE423 (147-152) (Docente do Ensino Especial)

Um dos objetivos do projeto é o de envolver mais os pais e encarregados de educação na vida da escola. A apreciação da docente do ensino especial e do presidente do conselho geral revela alguma adesão por parte dos mesmos, apesar de ter ficado aquém do que se desejava.

“Julgo que quando os pais sentem que estamos a ajudar os filhos aderem e aparecem. Como este ano fizemos muitas atividades com a comunidade dirigidas às necessidades dos alunos, os pais apareceram sempre que solicitados” EEE423 (133-137) (Docente do Ensino Especial).

“Este projeto possibilitou mais alguns pontos de contacto embora seja um campo onde se tem ainda muito que investir” ECG423 (145-147) (Presidente Conselho Geral)

A docente diretora de turma e a diretora pensam que não houve alteração na participação dos encarregados de educação, tendo aderido às atividades aqueles que

anteriormente já o faziam. A diretora do agrupamento considera que, como as “coisas correm bem”, os pais e encarregados de educação não sentem necessidade de ir à escola, limitando-se a participar nas reuniões com o diretor de turma.

“Julgo que os pais que já vinham à escola foram os que continuaram a vir. Era bom era encontrar uma forma de trazer aqueles que dificilmente vêm ou que nunca o fazem. Acho que isso ainda não foi conseguido”ED423 (130-133) (Docente)

Os encarregados de educação aqui na escola são um bocadinho especiais. Não nos podemos queixar que eles não vêm à escola. Vêm às reuniões com os Diretores de turma, etc. O que eu acho é que eles têm uma vida muito ocupada, na escola as coisas correm bem e eles não sentem necessidade de vir. (...)“O balanço que faço é o seguinte: os pais sempre que é preciso, regra geral vêm. Temos aí meia dúzia de meninos que os pais não vêm e nós precisávamos muito que eles viessem. Fora disso os pais participam pouco”.EDi423 (183-188; 188-191) (Diretora).

O aluno entrevistado refere que os pais participaram em diferentes ações, como, por exemplo, a sessão sobre alimentação.

Sim vieram à sessão sobre alimentação, vieram ao café concerto e agora vêm ao Arraial. EA423 (47-49) (Aluno)

É quase unânime a apreciação de que os pais e encarregados de educação aderem, sobretudo às atividades em que podem visualizar trabalhos desenvolvidos pelos filhos, em ambiente de festa (especialmente, os do 1º ciclo), demonstrando menos interesse nas sessões temáticas.

“Aqueles a que mais aderem são as que vêm ver trabalhos dos filhos em ambiente de festa. As sessões temáticas, como a do projeto crescer saudável são menos procuradas” ED423 (137-139) (Docente).

“No entanto os pais aderem sempre quando há festas com apresentações dos filhos. Principalmente no 1º ciclo” ECG423 (144-145) (Presidente Conselho Geral).

“Neste projeto tiveram inicialmente dificuldade em aderir ao projeto crescer saudável por terem associado o mesmo à identificação do filho como gordo ou obeso”ECG423 (148-150) (Presidente Conselho Geral).

“O que os pais gostam mais é do Arraial e só querem saber das coisas dos seus filhos, vêm e vão-se embora, não querem saber do resto do que se passa na escola. Os pais que aderem mais são os do 1º ciclo”EP423 (124-127) (Presidente Ass. Pais).

“Uma das formas pela qual tentámos trazer os pais foi através da sessão temática do projeto “Crescer Saudável” em que os pais receberam uma informação em casa a convidá-los e informando-os se o seu educando estava com excesso de peso e que com certeza necessitava de alguns cuidados. (...) Vieram poucos pais a esta sessão. Muito menos do que se esperava, ainda para mais quando o convite foi feito para casa individualmente” EP423 (108-123) (Presidente Ass. Pais)

No geral, as informações recolhidas, indiciam que os pais e encarregados de educação ficaram satisfeitos com as ações desenvolvidas no projeto.

“Sim apesar do mesmo ainda ter só um ano e ter muito para caminhar” ECG423 (156-157) (Presidente Conselho Geral).

“Sempre que ajudamos os filhos a resolver problemas e a ter mais sucesso os pais ficam agradecidos. Portanto julgo que os pais destes alunos envolvidos nas atividades do projeto gostaram e apreciaram o trabalho desenvolvido pela escola, tanto com os alunos do 9ºano como com os alunos com CEI” EDi423 (192-196) (Diretora).

“Acho que sim porque percebem que estamos a ajudar os filhos da melhor maneira” EEE423 (145-146) (Docente do Ensino Especial).

“Os pais acharam importante receber no projeto crescer saudável a informação relativa aos seus educandos. Os pais dos alunos do 9º ano ficaram muito agradecidos por a escola ajudar os filhos a escolher bem, uma vez que eles em casa também sentem dificuldade em apoiar os filhos. Apesar de haver alunos que desde muito cedo sabem o que querem fazer quando saírem desta escola, ainda há muitos alunos indecisos mesmo até ao final do ano” ED423 (140-147) (Docente).

“Sim porque cobriu várias facetas e todas elas foram e são importantes. Mesmo muitos que não vieram depois ouviram falar e gostaram e talvez venham para o ano” EP423 (128-130) (Presidente Ass. Pais)

“Gostaram. Acharam bem. Por exemplo no crescer saudável foi muito bom porque os meus pais ficaram com mais atenção na alimentação da minha irmã e agora incentivam mais a minha irmã a ter cuidado com o que come. E eu também” EA423 (43-46) (Aluno).

De acordo com o previsto no projeto escola (con)vida, salienta-se que, em reunião da equipa de investigação-ação com a associação de pais, foi elaborado o plano anual de atividades deste órgão, articulado com o projeto educativo do agrupamento. Como estratégia, visando, por um lado, um maior envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola, e, por outro, intervir junto dos alunos diagnosticados com excesso de peso, construiu-se o programa “crescer saudável”. Este projeto, desenvolvido em parceria com o Centro de Saúde e centralizado na ação dos encarregados de educação e dos professores de educação física, tem como objetivo melhorar a saúde alimentar destes alunos, favorecendo um balanço energético equilibrado e elevando o seu índice de atividade física habitual. Neste sentido, foram reformuladas as ementas do bar e divulgado o programa, convidando individualmente, por escrito, os encarregados de educação a participar numa sessão temática sobre alimentação saudável (Anexo X). Os registos das docentes, do presidente do conselho geral e da presidente da APEE revelam uma apreciação favorável desta iniciativa.

“Os alunos passam muito tempo na escola e se a família não os ensina a comer bem, eles têm tendência a fazer asneiras alimentares, apesar da escola ter menus saudáveis quer no bar dos alunos quer no refeitório. Mas são capazes de não querer comer a sopa e ir buscar duas sobremesas” EEE423 (157-161) (Docente do Ensino Especial).

“Julgo que é um projeto muito interessante e que a longo prazo (quatro anos) trará alguns resultados visíveis. O Centro de Saúde através da médica e da nutricionista foi incansável

participando na sessão temática no Agrupamento, indo às reuniões com os pais esclarecer o projeto, colaborando na realização do folheto de informação entregue aos pais e ajudando a alterar a oferta alimentar no bar dos alunos, realizando fichas informativas sobre cada alimento. Simultaneamente nas aulas os alunos aprenderam a ler corretamente a informação contida em cada ficha e a efetuar escolhas adaptadas a cada um”ECG423 (161-170) (Presidente Conselho Geral).

“Julgo que foi muito interessante. Fez-se inclusive um trabalho junto do bar da escola, com a colaboração da nutricionista do centro de saúde, com a elaboração de fichas informativas. Também na Educação Física foi feito um despiste dos alunos com excesso de peso e informados os respetivos encarregados de educação. A vinda da médica e da nutricionista à sessão temática com muita informação relativa quer ao despiste de situações aqui da escola, quer à forma de intervir, foi muito benéfica” ED423 (151-158) (Docente).

“Foi muito bom. A médica e a nutricionista foram incansáveis e responderam sempre às nossas solicitações e a médica teve um papel muito forte no conselho geral e perante a Câmara, colocando sempre desafios e reunindo-se várias vezes quer na escola quer na câmara” EP423 (139-143) (Presidente Ass. Pais).

O foco deste programa demonstra ser um assunto sensível para os pais porque, por um lado, têm de aceitar uma co-responsabilização na modificação dos comportamento alimentar dos seus filhos e, por outro, têm dificuldade em aceitar a sinalização de que eles apresentam “excesso de peso”.

“O tema deste projeto é um tema a que os pais não gostam de se sentir expostos” EDi423 (201-202) (Diretora).

“Não gostaram nada que a escola chamasse os filhos de gordos e quisesse ensinar os pais a dar de comer aos filhos”EEE423 (154-156) (Docente do Ensino Especial).

“Portanto os pais acham que sabem tudo e muitos não foram à sessão temática sobre o projeto, porque acham que não têm nada para aprender e nada para alterar. (...) Saberem que a escola está interessada em ajudar a resolver o problema deveria ser motivador, mas os pais sentiram que havia um carimbo que estava a ser colocado aos filhos de gordos, e que eles pais eram uns incapazes de resolver a situação. Uma coisa que eu achei que seria natural acabou por ser muito melindroso para alguns pais”ECG423 (178-191) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que muitas vezes os pais se recusam a ver o que se passa com os seus educandos e acham que sozinhos conseguem resolver tudo. Acho ainda que eles acham que a escola se está a imiscuir num assunto que é da família e numa zona muito restrita de intervenção. Só que se esquecem que mais de 50% do tempo, os alunos estão dentro da escola, e que se alimentam na escola e devem ter orientações. Também muitos pais trabalham e chegam tarde e fazem refeições rápidas e muitas vezes não sabem o que os filhos comeram ao almoço”EP423 (113-123) (Presidente Ass. Pais).

Pelas razões anteriormente apresentadas, a adesão dos pais não correspondeu ao desejado. O presidente do conselho geral sugere que, futuramente, a ficha de informação sobre o excesso de peso e o convite para a sessão temática, sejam entregues, individualmente, na reunião de avaliação, tornando possível um esclarecimento imediato, daquilo que se pretende.

“Foi claramente isto, daí a pouca adesão à sessão temática promovida pela escola em parceria com o centro de saúde. Os pais sentiram que vinham à escola levar um raspanete, porque andam a dar de comer mal aos filhos (...) Os pais não quiseram assumir a sua incapacidade de impor aos filhos uma alimentação saudável. Portanto muitos optaram por não vir” EDi423 (202-209) (Diretora).

“Estes por vezes não aceitam bem a escola entrar numa área que eles consideram ser só de casa” ED423 (159-162) (Docente).

“Julgo que nesta atividade houve inicialmente pouca adesão por uma questão de falha de comunicação. (...) A forma como a abordagem foi feita talvez não tenha sido a melhor. Talvez para a próxima aproveitar, como depois foi feito, o momento das reuniões de entrega das avaliações e explicar aos pais aquilo que se pretende fazer” ECG423 (171-173; 190-194) (Presidente Conselho Geral).

“Vieram poucos pais a esta sessão. Muito menos do que se esperava, ainda para mais quando o convite foi feito para casa individualmente” EP423 (121-123) (Presidente Ass. Pais).

Contudo, ambas as docentes entrevistadas referem casos de sucesso em que os pais se mostraram interessados e aderiram.

“Houve muitos pais que aderiram bem e aceitaram os conselhos dados pela escola relativos à alimentação dos filhos” ED423 (160-162) (Docente).

“Alguns pais aderiram bem e começaram a introduzir algumas alterações nos hábitos alimentares dos filhos” EEE423 (153-154) (Docente do Ensino Especial).

O aluno entrevistado, apesar de não se enquadrar na população alvo deste programa, considera-o importante, por permitir aos colegas obesos aprender a viver de uma forma mais saudável.

“Acho porque há muito alunos gordos, eu não preciso nada disso, estou muito bem. Mas há alunos que estão um bocado cheios e têm de tomar algumas medidas na alimentação, para emagrecerem se querem ser alguém na vida e ter uma vida saudável” EA423 (153-154) (Aluno).

Quanto à reação dos colegas, diz que nem todos apreciaram o facto de ter sido alterada a ementa do bar e retirados alguns doces, e que os mesmos nem sempre aceitam a alteração das suas rotinas alimentares. Refere, ainda, o caso da sua irmã, a qual já melhorou a sua composição corporal, desde o início do programa.

“Alguns levaram a mal porque gostam de comer e não querem que andem sempre a dizer-lhes em casa que não devem comer isto e aquilo e também não gostaram que fossem retirados do bar da escola alguns alimentos tipo doces, balas, etc. Mas a minha irmã até está contente porque já perdeu algum peso e sente-se melhor e com menos vergonhas” EA423 (55-60) (Aluno).

Uma das atividades do projeto escola (con)vida pretendia inquirir os pais e encarregados de educação sobre formas desejáveis de participação no agrupamento (Anexo Y). Através da colaboração da APEE, que entregou os questionários no início de janeiro de 2011,

foram inquiridos trinta e três encarregados de educação. Destes, treze afirmam preferirem participar em atividades da escola – visitas de estudo, torneios, passeios e outras; oito preferem participar em sessões temáticas (o perigo da internet, a importância do sono, etc.); e nove em debates com tempo de discussão (relacionados com os problemas que forem surgindo durante o ano letivo). Sugerem a realização de atividades com a participação dos pais e workshops. Apesar da reação adversa ao projeto “Crescer Saudável”, o tema “Alimentação Saudável” foi um dos mais mencionados (oito), seguido da sexualidade, ecologia, vícios, família e sociedade (1 cada). As atividades sugeridas são: jogos com os pais, torneios com os pais, piqueniques, passeios na natureza, workshops e visitas de estudo.

O projeto escola (con)vida inquiriu também os pais e encarregados de educação sobre as necessidades de formação (Anexo Z). Paralelamente e também com o objetivo de envolver os encarregados de educação e de tornar a escola um recurso educativo da comunidade, alargou-se a parceria com o centro de formação, criando um núcleo de Novas Oportunidades a funcionar no agrupamento, em horário pós-laboral, de modo a possibilitar a toda a comunidade a conclusão de um ciclo de estudos. O presidente do conselho geral, a presidente da APEE e as docentes salientam a importância desta oferta e a vantagem de a formação decorrer no próprio agrupamento, perto de casa.

“Acho que tudo o que a escola puder fazer para formar a comunidade é muito importante”  
EEE423 (164-165) (Docente do Ensino Especial).

“É indiscutível a oportunidade que se dá aos pais e aos elementos da comunidade educativa para concluírem os seus estudos, é importante que se as pessoas possam ter mais formação e que o possam fazer na escola perto de si, sem terem de se deslocar para muito longe, pois a maioria trabalha. É ótimo se tiverem uma escola perto de casa onde possam desenvolver esses trabalhos. É excelente” ECG423 (195-201) (Presidente Conselho Geral).

“Acho que foi muito interessante porque primeiros os pais sentem-se acolhidos pela própria comunidade e pelo próprio País em si, não são só mão de obra, por vezes barata, mas também contam como pessoas, como cidadãos em que há interesse na sua formação. O facto de ser perto de casa, ajuda as pessoas, porque há muitas que não têm possibilidade de ir para Almada e é ótimo ter perto de casa uma escola que se predispõe a isto” EP423 152-161) (Presidente Ass. Pais).

“Enquanto houver pessoas da comunidade com vontade de avançar a sua formação faz todo o sentido dar-se essa oportunidade, ainda por cima perto das suas casas” ED423 (163-166) (Docente).

Muitos destes novos alunos são pais e encarregados de educação dos alunos da escola. Este facto é apreciado pelas docentes, na medida em que possibilita a valorização da escola por parte dos pais como uma mais-valia para si e para os seus filhos. Por outro lado, fomenta a cooperação entre pais e filhos, consumada na realização conjunta dos trabalhos de casa.

“É uma ligação fundamental porque os pais percebem que a escola é uma mais-valia não só para os filhos mas também para eles resolverem alguns dos seus problemas nomeadamente em termos de escolaridade”EEE423 (166-168) (Docente do Ensino Especial).

“ (...) muitas vezes na mesma escola dos seus filhos. Até acho que os aproxima e ajuda a organizar e acompanhar os trabalhos dos filhos, pois passam a ter alguma linguagem mais comum, tipo trabalhos, professores, resumos, etc”ED423 (166-169) (Docente).

Todos os respondentes avaliam favoravelmente a adesão dos novos alunos, tendo sido constituídas duas turmas, uma do 9º ano com doze inscrições, e outra do 12º ano, com dez inscrições.

“Funcionaram duas turmas, uma do 9ºano e outra do 12º ano. Sei que no 9ºano houve 12 inscrições e já 8 alunos estão certificados. No 12º houve 10 inscrições, um já está certificado e os outros estão em fase de conclusão”EDi423 (215-218) Diretora.

“Sim. Apesar de não serem muitos, julgo que uma turma no 12º ano e uma no 9ºano, que é o que está a funcionar é um bom começo”ECG423 (202-204) (Presidente Conselho Geral).

“Sei que funcionaram duas novas turmas o que acho muito bom” ED423 (170-171) (Docente)

“Pelo que sei foi. Não sei ao certo quantos alunos mas sei que funcionam duas turmas” EP423 (159-161) (Presidente Ass. Pais)

“Julgo que sim porque vários pais me disseram estar a frequentar as aulas ao fim do dia até com pessoas amigas que não têm filhos aqui na escola”EEE423 (169-171) (Docente do Ensino Especial).

### **Sugestões**

No final de cada entrevista, solicita-se a indicação de possíveis alterações ao projeto.

Uma das sugestões apresentada é a de uma maior divulgação da informação correspondente junto dos encarregados de educação e empresas, procurando novas formas de colaboração. Alguns pais, com micro empresas, podem mostrar interesse em colaborar, daí resultando um maior envolvimento.

“Principalmente a divulgação da informação. Por exemplo só tive conhecimento das parcerias com as farmácias no conselho geral, nunca me apercebi que estavam anunciadas na sala dos professores” ECG425 (258-260) (Presidente Conselho Geral).

“Uma maior divulgação aos pais em geral e também às empresas. Muitas vezes há pais com mini empresas que poderão colaborar ou que conhecem alguém que também pode”EEE425 (209-211) (Docente do Ensino Especial)

“Acho também que se podem aproveitar as reuniões de avaliação, quando se entregam as fichas aos encarregados de educação, para divulgar este tipo de projetos.(...) Talvez envolvesse mais os encarregados de educação. Aqui na Charneca existem poucas empresas. Assim com os pais talvez se alargue o leque de hipóteses de trabalho com empresas” EP425 (193-196) (Presidente Ass. Pais).

Outra proposta é antecipar algumas atividades durante o ano letivo como, por exemplo, o painel com antigos alunos.

“Também se podiam fazer algumas atividades mais cedo, tipo no 2º período. Podíamos ter logo seguido o conselho dos antigos alunos e começar a mudar a forma de estudar” EA 425 (84-86) (Aluno)

“Antecipar algumas atividades” ED425 (92) (Docente)

Os entrevistados sugerem ainda que o projeto tenha continuidade.

“Nada. Acho que correu muito bem e que conseguiu num ano muita coisa. Foi o arranque. Agora é preciso alargar, sustentar e reforçar” EDi425 (253-254) Diretora.

“Acho que seria bom continuar e formar desde já a equipa que dará continuidade ao projeto. (...) Nós próprios agora também já estamos mais despertos para este tipo de relações e vamos com certeza envolver-nos muito mais e motivar os alunos de outra forma”. ED425 208-209) (Docente).

“Gostaria que continuasses na escola e que este projeto continuasse para o ano” ECG425 (261-262) (Presidente Conselho Geral).

“Conseguimos implementar o projeto e é uma boa base de partida para que a escola agora abra, continue e dê mais sustentabilidade e reforce” EDi 425 (266-268) (Diretora).

O aluno entrevistado sugere que a atividade relacionada com a publicidade seja retirada, por ser a que menos apreciou, uma vez que só “as raparigas” gostam dessa área.

“Tirava a Publicidade porque para mim foi a que interessou menos mas houve colegas meus, mais as raparigas que gostaram muito” EA425 (80-82) (Aluno).

Esta afirmação realça desde logo a necessidade de trabalhar junto dos jovens a questão da educação enquanto direito de todos independentemente do “género”, realçando a importância das aprendizagens que valorizam a igualdade de género e a equidade social, desconstruindo, assim, este tipo de preconceitos.

A docente do ensino especial e a presidente da APEE consideram, ainda, que deveria existir uma maior diversidade de empresas, abrangendo mais áreas e setores de atividade. Isto permitiria aos alunos o contacto com uma multiplicidade de contextos laborais.

“Seria bom termos um pacote de várias empresas por onde os meninos com CEI pudessem rodar e experimentar diversas áreas para depois poderem escolher uma com mais segurança, porque nós queremos que eles sejam acima de tudo felizes” EEE425 212-215) (Docente do Ensino Especial).

“Sim acho que seria muito interessante continuar a insistir-se na parceria com o hospital Garcia de Orta, pois abria um grande leque de possibilidades, quer a nível de contacto com o mundo de trabalho, quer a nível de ações de voluntariado” EP425 (189-193) (Presidente Ass. Pais).



Ideia também reforçada pelo aluno.

“Devia ainda abranger mais áreas, virem cá pessoas da medicina ou informática” EA425 (83-84)  
(Aluno)

### **Síntese**

Em síntese, pode dizer-se que foi favorável a apreciação das parcerias e das ações desenvolvidas pelo projeto escola (con)vida, havendo uma grande receptividade por parte das empresas locais. De realçar a parceria com o centro de formação a qual permite, por um lado, a formação contextualizada do pessoal docente e não docente do e no agrupamento e, por outro lado, que esta oferta seja um recurso educativo da comunidade, através do funcionamento de um núcleo de novas oportunidades.

Salienta-se ainda que as ações realizadas permitiram uma articulação entre as aprendizagens formais e não formais, proporcionando aos alunos experienciar novas formas e novas áreas de conhecimento.

Constata-se a dificuldade de adesão por parte dos pais ao projeto “Crescer Saudável” por abordar uma temática sensível – a obesidade dos seus filhos, co-responsabilizando-os.

Como sugestão foi proposta a antecipação da realização de algumas ações para que os alunos beneficiem mais cedo das aprendizagens realizadas, como, por exemplo, a organização pessoal do estudo.

### **5.1.5 Projeto/Metodologia**

A quinta dimensão - Projeto/metodologia - procura reunir os registos que avaliam a metodologia seguida na implementação do projeto. Subdivide-se em duas categorias: sentimentos em relação à metodologia e propostas de resolução.

O quadro 5.14 refere-se à quinta dimensão e procura relacionar a questão de estudo com as categorias e subcategorias criadas.

**Quadro 5.14 - Dimensão Metodologia**

Questões orientadoras do estudo	2º Fase		
	5ª Dimensão	Categorias	Subcategorias
Quais as recomendações ser úteis para dinamizar a relação escola-comunidade, a partir do estudo de um caso concreto e da análise das resistências, dificuldades, potencialidades e possibilidades	<b>Projeto “Escola (con) vida” - Metodologia</b>  Recolher informações relativas à metodologia seguida na implementação do projeto	1.A metodologia	1.Sentimentos sobre a metodologia  2. Propostas de resolução

O quadro 5.15 apresenta os descritivos das dimensões, categorias e subcategorias relativas a esta questão.

**Quadro 5.15 - Descritivos Dimensão Metodologia**

<b>Dimensão 5: “Escola (con) vida” – Metodologia</b>
<b>Esta dimensão procura recolher informações sobre a metodologia seguida na implementação do projeto. Subdivide-se em duas categorias</b>
<b>Categoria nº1 - `Sentimentos sobre a metodologia.</b> Reúne os registos sobre a avaliação da metodologia seguida.
<b>Categoria nº2 – Propostas de resolução</b> – reúne propostas de resolução das dificuldades encontradas na metodologia.

### **Sentimentos em relação à metodologia seguida**

Para a implementação do projeto constituiu-se uma equipa, tendo por base a secção da comunidade educativa do conselho geral.

“ (...) O conselho geral organizou-se por secções tendo constituído a secção da comunidade educativa, constituída pela delegada de saúde, pela diretora do centro de formação, pela presidente e vice-presidente da APEE, pelo representante do PND, Sr.Paulo e pelo representante do centro de arqueologia”NCIA511 (9-13)

A divulgação do projeto foi feita em conselho geral, conselho pedagógico, departamentos curriculares e no site do agrupamento (Anexo V).

“O presidente do conselho geral propôs a introdução de um ponto zero na ordem de trabalhos, a fim de ser apreciado por este conselho, o projeto escola (con)vida, projeto desenvolvido(...) sobre a relação da comunidade educativa com a escola” ACG511 (8-12) (Ata conselho geral).

“Os elementos deste conselho geral abraçaram a iniciativa concordando com a sua importância em incentivar a comunidade a participar de forma mais organizada e mais ativa na escola” ECG511 (46-48) (Ata conselho geral).

Os entrevistados consideram que a metodologia seguida foi adequada permitindo alcançar os resultados desejados.

“Acho que o funcionamento esteve adequado reunindo-se pelo menos duas vezes por mês ou sempre que necessário. Não sei se com os outros elementos que falei se poderiam reunir tantas vezes, mas há sempre a internet.” EEE511 (46-49) (Docente do Ensino Especial).

“Seria bom, que alguém de fora como tu, poder continuar senão pode perder-se.” “Acho que as parcerias funcionaram bem, talvez devesse melhorar um pouco a divulgação da informação.” ED511 (42-45) (Docente)

### **Propostas de resolução**

As principais sugestões incidem na constituição da equipa (ter alguém com contactos no mundo institucional/empresarial) e em salvaguardar, no horário semanal dos atores envolvidos, um tempo para o projeto.

“Penso que sim se como já disse se houver pessoas para esse efeito e com disponibilidade no horário garantida.” ED512 (38-39) (Docente).

“Acho que era importante estar também alguém da junta de freguesia que facilitasse a ligação com as instituições ou alguém de uma entidade do meio que pudesse fazer esta ligação junto das empresas.” EEE (42-45) (Docente do Ensino Especial).

“Acho que seria bom continuar e formar desde já a equipa que dará continuidade ao projeto. (...) Nós próprios agora também já estamos mais despertos para este tipo de relações e vamos com certeza envolver-nos muito mais e motivar os alunos de outra forma”. ED512 (209-211) (Docente).

“A sustentabilidade passa por quem dirige a escola ter essa atenção juntamente com os coordenadores dos Diretores de turma e a equipa de acompanhamento, que auscultam as necessidades dos alunos, dos estágios, dos planos de transição, etc. e ter alguém que dentro da escola assegure este projeto, seja o pivot, que foi aquilo que tu fizeste este ano. Inclusive, tal como este ano, pode criar-se um grupinho, com um pai, com alguém da direção e outros, que assegurem a continuidade do projeto” EDi512 (80-87) (Diretora).

### **5.1.6 Síntese da fase intensiva**

O projeto escola (con)vida possibilitou a concretização de algumas das suas propostas iniciais, tais como: encontrar pela primeira vez resposta local para a concretização do plano de transição para a vida ativa dos alunos com currículo específico individual; acordar um local para a realização de estágios dos cursos CEF; proporcionar aos alunos do 9º ano atividades no âmbito da educação não formal, em e com empresas locais, auxiliando-nos nas escolhas que emergem no final do ciclo; possibilitar às empresas divulgar a sua missão, utilizar os recursos da escola, conhecer e participar no funcionamento da escola; possibilitar à comunidade, para além da participação em festas e outras atividades culturais e pedagógicas, concluir um ciclo de estudos no agrupamento, participar em sessões temáticas, envolver-se no projeto crescer saudável e participar mais na vida escolar.

Respondendo à questão de pesquisa sobre quais as principais resistências e dificuldades encontradas na implementação do projeto, salientamos, em primeiro lugar o envolvimento das entidades presentes no conselho geral. Embora os registos enunciem uma reação favorável à formação sobre empreendedorismo e às várias abordagens realizadas em reuniões do conselho geral, constata-se uma certa inoperância, principalmente por parte da Câmara e da Junta de Freguesia.

Uma outra dificuldade relaciona-se com a apropriação atempada da informação por parte dos elementos da organização. Apesar da divulgação do projeto nos órgãos de gestão superior e intermédia (direção, conselho geral, conselho pedagógico, departamentos curriculares e associação de pais), da afixação do mesmo na sala de professores e da respetiva publicação no site do agrupamento, os registos enunciam algum desconhecimento por parte da comunidade.

Como potencialidades, salientam-se: a boa relação do agrupamento com a comunidade local, expressa no relatório da avaliação externa e no projeto de intervenção da diretora; os registos favoráveis dos respondentes sobre o primeiro ano de implementação do projeto; a vontade expressa de continuar; e a garantia por parte da direção de salvaguardar, no horário semanal dos docentes afetos, tempo para o projeto.

Como recomendações, realça-se a necessidade de formar uma equipa estratégica, mais alargada, com elementos ligados ao mundo empresarial e não forçosamente dependente do conselho geral, uma vez que as parcerias estabelecidas dependeram mais dos contatos realizados pela equipa de investigação-ação do que da iniciativa das entidades locais presentes naquele órgão.

Por último, recomenda-se a implementação de uma estratégia de divulgação do projeto, que ultrapasse a simples publicação no site e em documento escrito (apresentado nas reuniões das várias estruturas) e que afiance a apropriação da informação por parte de todos os elementos da organização.



## 6. Conclusões

“É necessária toda uma aldeia para educar uma criança”  
Provérbio índio citado por Canário, 1994, p.1

### 6.1 O caminho percorrido

Este estudo tem como objetivo principal, por um lado, conhecer e compreender as dinâmicas desenvolvidas entre a escola e a comunidade e, por outro lado, identificar no terreno as oportunidades e constrangimentos que essa mesma relação encerra.

Analisaram-se, em primeiro lugar, várias interpretações produzidas sobre a reorientação da atenção para o local e para a escola como promotores do desenvolvimento, por forma a intervir na resolução dos problemas socioeducativos atuais. Em seguida, discutiram-se conceitos relativos à escola comunidade educativa, o seu enquadramento legal e os discursos sobre a sua construção. Nesta discussão, sobressaíram as noções de descentralização, autonomia, projeto educativo, parcerias e redes educativas.

A vertente empírica do estudo subdividiu-se em duas fases: a exploratória, onde se pretendeu conhecer como os agrupamentos/escolas não agrupadas do concelho de Almada entendem e aplicam a relação com a comunidade educativa e a intensiva, desenvolvida num agrupamento (estudo de caso) onde se implementou o projeto escola (con)vida. Este projeto visou, por um lado, dinamizar a relação da escola com a comunidade e, por outro, identificar, interpretar e compreender as oportunidades, os constrangimentos e as possibilidades encontradas.

Para cada uma das fases foram formuladas as questões de investigação julgadas pertinentes. Procurou-se, em seguida, desenhar uma estratégia de investigação que permitisse encontrar as respostas às questões colocadas. A estrutura encontrada inspirou-se na triangulação entendida como a utilização de diferentes métodos e de diferentes instrumentos de recolha de

dados (Denzin, 1989, citado por Fortin, 1999). Inspirou-se ainda no conceito de bricolagem na investigação, percebido como o processo de utilização de vários métodos de acordo com as necessidades impostas pelo desenrolar da pesquisa (Kincheloe, 2007). Assim, combinou-se o método quantitativo, utilizado na fase exploratória para analisar os dados do inquérito por questionário respondido pelos diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas, com o qualitativo, método este outro que procurou em ambas as fases, conhecer e interpretar a relação escola-comunidade. Articulou-se ainda, na fase intensiva, o estudo de caso da escola, onde se projetou a intervenção de vários parceiros locais, com a investigação-ação, que orientou a implementação desse projeto. Finalmente, na recolha e produção dos dados, combinou-se o inquérito por questionário com as entrevistas, a análise de documentos e as notas de campo.

Através do tratamento dos dados, que utilizou, na fase exploratória, alguns procedimentos estatísticos descritivos e, na fase intensiva, a análise de conteúdo e a triangulação, procurou-se responder às questões orientadoras deste estudo.

## **6.2 As respostas às questões do estudo**

Deste modo, através do cruzamento dos vários dados analisados e discutidos nos capítulos anteriores, pretende-se em seguida, sintetizar, relativamente a cada questão de estudo, as principais inferências que emergiram da reflexão realizada. Posteriormente, e mesmo tendo em conta que este estudo não permite generalizações, visou-se partilhar um conjunto de recomendações e uma metodologia, que, com a presença do conselho geral, possa permitir articular, com ganhos mútuos, uma multiplicidade de atores implicados num espaço educativo comum.

### **Questão 1**

*O que entendem as escolas dos concelhos de Almada por relação com a comunidade? Como praticam essa relação? Quais os parceiros sociais?*

Contrapondo a imagem da escola, que abre a concretização de algumas atividades à participação da comunidade - como a festa de Natal, a festa de fim de ano, o dia da árvore e outras - à escola que articula com outros atores sociais projetos de intervenção socioeducativa, conclui-se, na fase exploratória deste estudo, que os agrupamentos/escolas não agrupadas do concelho de Almada entendem a relação com a comunidade educativa numa lógica de abertura,



não surgindo, na maioria das vezes, essa relação como o resultado de um plano estratégico educativo local.

Assim, julga-se que as dinâmicas praticadas são essencialmente fruto de um modo de gestão, difundido pelos normativos de administração escolar, que apela à promoção do relacionamento com a comunidade educativa (cfr. alínea o) do art.º 13.º, do Decreto – Lei n.º 75/2008). Neste sentido, são projetadas, no plano anual de atividades de cada escola, a realização de algumas iniciativas com a colaboração pontual de parceiros externos. Porém e já numa lógica de responsabilização mútua de resolução de problemas educativos e sociais, alguns agrupamentos/escolas não agrupadas, essencialmente as chamadas escolas “TEIP”, têm desenvolvido a realização de parcerias com a comunidade local, indiciando a passagem de uma “abertura da escola à comunidade educativa, para uma escola em parceria” (Zay, 1996, p.152).

Verifica-se ainda que a tipologia do agrupamento/escola não agrupada, as dinâmicas de funcionamento, a oferta formativa e o tipo de cultura organizacional influenciam positivamente a iniciativa da gestão em estabelecer relações com a comunidade. Assim os A/ENA com cursos CEF, com cursos profissionais e com uma cultura organizacional de realização (orientada para a concretização dos objetivos e para a realização de tarefas) apresentam uma dinâmica mais intensa na relação com a comunidade.

Os principais atores da comunidade, referidos pelos agrupamentos/escolas não agrupadas, são os pais e encarregados de educação, considerados individualmente ou nas suas estruturas associativas de representação. Este resultado pode indiciar, por um lado, um entendimento muito circunscrito da diversidade de recursos e atores inerentes a qualquer comunidade envolvente a uma escola. Por outro lado, evidencia que as associações de pais e encarregados de educação têm vindo a constituir-se de modo mais intenso na sequência, quer do novo modelo de gestão e administração escolar, quer da necessidade de assegurar e dinamizar as atividades de enriquecimento curricular e a componente de apoio à família, sobretudo no primeiro ciclo e pré-escolar.

Por último, realça-se o facto de a maioria dos diretores apreciar a presença da comunidade no conselho geral, reconhecendo nessa presença um possível contributo para a realização de parcerias educativas.

## Questão 2

*Como dinamizar a relação escola-comunidade? Quais as resistências, dificuldades e potencialidades? Quais as oportunidades educativas para os atores envolvidos?*

Os resultados, que se apresentam, pretendem mostrar o que foi possível concretizar na escola estudo de caso e naquele contexto, relacionando as ações e as suas consequências, de modo a permitir futuramente a sua utilização como linha possível de ação, ajudando a encontrar soluções e a questionar fins educativos desejáveis<sup>27</sup> (Biesta, 2007). Os resultados constituem, assim, não uma “verdade científica” generalizável e reproduzível, mas uma “verdade situada” no contexto onde se desenvolveu o estudo. Encaram-se as diferentes intervenções assumidas no projeto escola (con)vida como oportunidades de aprendizagem criadas e reconhecidas pelos atores envolvidos, descritas de forma extensiva no capítulo anterior e no sentido dado por Biesta quando escreve “we should not think of these interventions as causes but as opportunities for students to respond, through their response, to learn something for them” (Biesta, 2007, p. 9).

Acredita-se ainda, tal como Canário (2005), que a escola deve articular, a nível territorial, vetores de ação que apelem a uma intervenção integrada, mobilizando parceiros sociais na resolução de problemas que têm a ver com o sistema escolar, tais como: a inserção profissional dos jovens, a criação de emprego, a educação não formal e outros. Esta perspetiva integrada da ação educativa permite evoluir de uma conceção meramente pedagógica de abertura da escola ao contexto local, para uma ação deliberada e concertada de diferentes parceiros a nível local.

A conceção, desenvolvimento e re(avaliação) do projeto escola (con)vida têm subjacente, por um lado, a perspetiva de criar oportunidades educativas “desejáveis” aos diferentes atores envolvidos e, por outro lado, a de articular a partir da escola um conjunto de parceiros locais por forma a responder às necessidades dos alunos e aos interesses comunitários.

A metodologia de desenvolvimento do projeto teve por base a investigação-ação, integrando na equipa um elemento da comunidade educativa e procurando usufruir do reforço da mesma no conselho geral.

---

<sup>27</sup> Segundo Biesta (2007) a educação não deve ser entendida como uma intervenção, suportada em evidências que associam uma causa a um efeito (tipo tratamento médico). A educação “desejável” é uma interação simbólica mediada, em que o ensino só é aprendizagem na medida em que os alunos procuram e encontram sentido naquilo que lhes é ensinado.

Enuncia-se, em seguida, a concretização de algumas propostas do projeto, tais como: encontrar, pela primeira vez, resposta local para a concretização do plano de transição para a vida ativa dos alunos com currículo específico individual; acordar um local para a realização de estágios dos cursos CEF; proporcionar aos alunos do 9º ano a partir das empresas locais um conjunto de atividades no âmbito da educação não formal, auxiliando-os, destarte, nas escolhas que emergem no final do ciclo; possibilitar às empresas divulgar a sua missão, utilizar os recursos da escola, conhecer e participar no funcionamento da escola; por fim, possibilitar à comunidade, para além da participação em festas e outras atividades culturais e pedagógicas, concluir um ciclo de estudos no agrupamento, participar em sessões temáticas, envolver-se no projeto crescer saudável ou simplesmente tomar um café e ler um jornal aos sábados de manhã, no centro de recursos do agrupamento.

Apesar do esforço realizado, os resultados indicam algumas dificuldades e resistências, nomeadamente, uma certa inoperância por parte de alguns elementos presentes no conselho geral, como a Câmara e a Junta de Freguesia que, mantiveram fundamentalmente uma posição de simples cumprimento formal, estando ainda a Junta de Freguesia ausente na maioria das reuniões. Contudo, os registos do presidente do CG e da presidente da APEE assinalam uma mudança na forma de estar dos elementos do CG tornando-se estes, ao longo do ano letivo, um pouco mais participativos. Em conversa informal com a ex-diretora do agrupamento (agora reformada) foi possível confirmar que o Presidente da Junta de Freguesia alterou a sua atitude, passando a estar presente nas reuniões de conselho geral realizadas durante o ano letivo seguinte à implementação do projeto. Outra alteração foi a cooptação, pelo conselho geral, da ex-diretora, na secção da comunidade educativa, como forma de garantir a continuidade do projeto e o envolvimento deste órgão.

Verifica-se, neste estudo, que a presença dos elementos da comunidade no conselho geral é apreciada tanto pelos diretores inquiridos na fase exploratória, como pela diretora, pelo presidente do CG e pela presidente da APEE, que foram ouvidos na fase intensiva do estudo. Porém, nesta segunda fase, a participação de alguns destes elementos, como já foi referido, caracteriza-se, no balanço final, como “constrangimento”. Relembra-se aqui a frase de Ferreira (2000) sobre a morosidade da implementação das mudanças educativas e pedagógicas: “na medida em que envolvem pessoas e interações, são lentas e conflituais” (p.144). Julga-se que foi dado um abanão, um primeiro impulso, em que se mexeu na forma de estar no conselho geral, responsabilizando os seus membros por uma atitude pró-ativa, que se espera ver concretizada em evidências futuras.

Um segundo constrangimento relaciona-se com a dificuldade de apropriação da informação sobre o projeto por toda a comunidade, o que limitou o envolvimento de mais atores. Segundo Sousa (2010), a construção de uma comunidade educativa é indissociável da implementação de um plano global de comunicação, que ultrapasse a simples função de transmissão eficaz de informação, para se constituir num meio estratégico de aproximar e integrar os diferentes atores. O projeto escola (con)vida procurou envolver toda a comunidade, tendo sido apresentado em conselho geral e em conselho pedagógico (Anexo Q), assim como afixado na sala de professores e divulgado no site do agrupamento. A apresentação presencial, apelou sempre à participação ativa de todos os membros dos órgãos em causa, quer através da formulação de novas propostas, quer, em alternativa, mediante sugestões visando a alteração das atividades previstas. No entanto, alguns registos indicam a necessidade de uma comunicação mais eficaz.

Pode-se então concluir, seguindo a proposta de Marques (1996), de quatro etapas no desenvolvimento do partenariado no âmbito do projeto de uma escola: criação de uma equipa, identificação dos parceiros privilegiados, negociação de um projeto conjunto entre os diferentes parceiros e definição de uma metodologia de acompanhamento e avaliação do mesmo, pela conveniência de a inclusão, na conceção do projeto, de um plano estratégico de comunicação que permita assegurar o envolvimento, para além da equipa e dos parceiros, de toda a comunidade educativa. Nesse sentido, foi acordado, para o ano letivo seguinte ao desenvolvimento do projeto, um protocolo de colaboração com uma empresa local, visando a implementação conjunta de uma estratégia de comunicação na empresa e no agrupamento. Em conversa informal, soube-se, também, que o agrupamento adquiriu um programa informático, que procura tornar a circulação da comunicação organizacional mais eficaz mediante o envolvimento dos diferentes elementos da comunidade educativa (professores, alunos, pais e encarregados de educação e entidades locais).

Como potencialidades salientam-se os registos favoráveis dos respondentes sobre o projeto, o qual possibilitou a realização de um conjunto de parcerias de acordo com as necessidades inicialmente identificadas, existindo ainda a vontade expressa das empresas/entidades e dos órgãos de gestão e de direção em assegurar a sua continuidade. A tudo isto soma-se a identificação de rumos estratégicos de crescimento do projeto e a promessa de afeção de recursos humanos feita, quer pela diretora do agrupamento, quer pelo presidente do CG, no balanço final do projeto em conselho geral (Anexo Q).

Finalmente, como oportunidades, importa sublinhar a realização de um conjunto de aprendizagens pelos atores envolvidos no projeto, através da articulação entre os espaços formais, não formais e informais da educação. Assim, o projeto proporcionou:

- Aos alunos: A descoberta do mundo do trabalho e das relações sociais a ele associadas; o diálogo com ex-alunos que partilharam percursos de vida e os novos sentidos encontrados fora da escola para as aprendizagens formais; a experimentação real de alteração de comportamentos alimentares; o contacto com o mundo empresarial;
- Aos pais: Um novo olhar sobre a escola, sobre as empresas e sobre o local educativo; a possibilidade de participar e intervir na vida escolar; e a oportunidade de formação ao longo da vida.
- Às empresas: O alargamento do seu espaço de intervenção social, gerando, por um lado, uma imagem positiva delas próprias e, por outro, a concretização de iniciativas de desenvolvimento em conjunto com a escola; o contacto com novas formas de saber e de estar junto dos jovens; e a divulgação da sua missão junto da comunidade.
- Ao agrupamento: O desenvolvimento de competências específicas na área da gestão organizacional em cooperação com empresas local; o enriquecimento do trabalho e formação não formal dos professores; o apoio na concretização de intenções do Projeto Educativo.

Sauvé (2001) cita Delor, o qual considera que o partenariado pode ser um contexto de crescimento da própria identidade pessoal, profissional ou institucional, numa saudável interação com o outro parceiro, podendo ser um contexto privilegiado de aprendizagem de um saber viver em conjunto. Assim, escola e empresas, ao relacionarem-se, delimitam cada uma delas campos de atuação próprios e descobrem áreas de interação e de crescimento mútuo. Tendo em vista esta interação pensa-se que este projeto permitiu aos atores envolvidos a concretização de um conjunto de desafios de ordem afetiva, epistemológica, ética e estratégica:

- Afetiva, pelo desenvolvimento de uma identidade, expresso na seguinte afirmação da Diretora: “A comunidade quando entra na escola ganha um novo olhar sobre a escola e ao aperceber-se dos seus problemas fica mais envolvida na sua contribuição para a resolução dos mesmos”;

- Epistemológica, pelo confronto de ideias, culturas e práticas sociais, aspeto este revelado, por exemplo, na apreciação feita pelo responsável da empresa de jardinagem que

trabalhou com os alunos CEI “...foi um pouco complicado gerir a presença dos alunos na empresa, mas o desafio colocado acabou por ser também uma forma de a empresa se organizar melhor. Após uma reunião que tivemos com a professora de ensino especial e com a formadora da empresa encontrámos as atividades mais adequadas para os alunos “;

- Ética, por fomentar o respeito pelo espaço de liberdade e de integridade de cada um dos atores envolvidos, aí se integrando as várias reuniões com os parceiros onde se “negociou” a forma de cooperação;

- Estratégica, pelo esforço realizado na implementação do projeto, aferindo meios, caminhos e resultados, onde se incluem as diversas fases da investigação-ação.

### **Questão 3**

*Que relação é possível estabelecer entre a relação com a comunidade e o desenvolvimento da autonomia escolar e das aprendizagens dos alunos?*

Segundo a diretora do agrupamento o projeto permitiu à gestão usufruir e gerir o espaço de autonomia, estabelecendo protocolos que permitiram melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Diversos registos indicam que o agrupamento ganhou condições para a realização de alguns dos objetivos do projeto educativo do agrupamento, o que se refletiu em novas aprendizagens por parte dos alunos.

Saliente-se que, na fase exploratória, também seis diretores consideraram favoravelmente o contributo da relação com a comunidade na construção da autonomia, designadamente através do desenvolvimento de projetos, da definição de uma identidade no agrupamento e da “criação de sinergias que transformam a realidade”<sup>28</sup>.

Para Formosinho (2000), “uma escola mais autónoma é uma escola que tem margem de manobra no desenvolvimento das suas atividades e projetos e na formulação do seu quadro de referência” (p.150). Do mesmo modo Barroso (1995) considera que “a autonomia é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. (...) Ela é portanto o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa.” (p.17)

---

<sup>28</sup> Questionário nº 9 da fase exploratória.

É neste sentido que os registos indiciam a relação entre as dinâmicas construídas pela interação dos diferentes atores (professores, alunos, pais e outros membros da sociedade) e a potencialização do espaço de autonomia da escola, permitindo realizar, em melhores condições, as suas finalidades, “que são a formação das crianças e dos jovens que a frequentam” (Barroso, 1995) e (acrescentaríamos nós) responder melhor aos interesses comunitários.

Como diz Ferreira (2000) a propósito da constituição dos agrupamentos, não é pelo fato de as escolas de um mesmo território se agruparem que se constrói um território educativo. Também não é pelo fato de se ter decretado a autonomia que as escolas passam a ser autónomas, tornando-se antes necessário aos atores educativos agirem, valorizando os projetos coletivamente assumidos e trabalhando numa lógica de rede. Para este autor, a questão dos agrupamentos é uma questão de autonomia e de rede educativa, devendo o território representar um local de intervenção socioeducativa, fruto da intervenção dos diferentes atores sociais locais.

O projeto escola (con)vida procurou dinamizar o local onde o agrupamento se insere, tirando partido da receptividade encontrada junto das entidades “convidadas” (independentemente de trabalharem ou não em educação) e criando uma dinâmica que permitiu intervir junto, não só de necessidades socioeducativas do agrupamento, mas de carências idênticas da própria comunidade. Por exemplo, foi interessante verificar como a mensagem do diretor da empresa de publicidade (um criativo) se revelou pedagogicamente desejável, ao permitir aos alunos compreender e dialogar sobre a forma como o texto publicitário influencia as “escolhas” que eles fazem (jogos de playstation, macdonalds, etc).

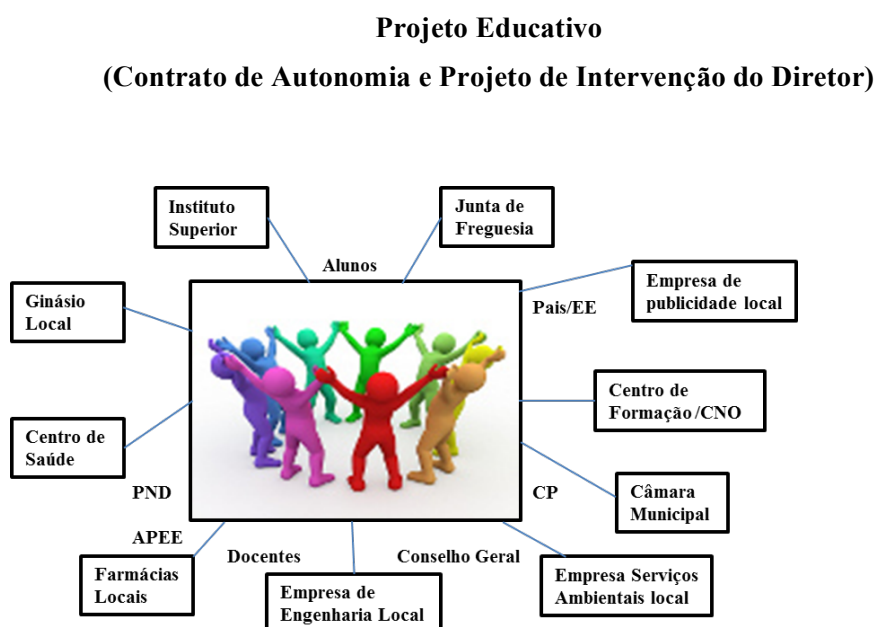
Do mesmo modo, B. Canário (1999) realça o facto de ser na educação que todos procuram a resolução para os problemas sociais atuais decorrentes da massificação escolar, alargando o campo tradicional de atuação da escola. Neste sentido, torna-se premente a ligação com outras instituições cuja atividade incide sobre as mesmas populações. Interessa, portanto, “desenvolver programas integrados de intervenção, articulando os diferentes atores, escola incluída, o que não acontece” (p.1). A relação privilegiada é ainda entre o central e o local, mesmo em comunidades pequenas, dificultando a constituição e funcionamento de uma rede local. Pode-se concluir que este projeto cresceu à margem do central. Procurou iniciar uma “mudança” que requer experimentação e aprendizagem necessitando, por isso, de um tempo de crescimento. O desenvolvimento do projeto realizou-se sem qualquer recurso ao poder central, nem solicitando dele uma qualquer autorização ou esclarecimento. Desenvolveu-se, exclusivamente, no espaço de autonomia da escola, de acordo com as dinâmicas criadas, em

constante reflexão, experimentação e reformulação por parte de pessoas ligadas por um ideal e por uma vontade comum.

Á. de Lima ( 2007) interliga este esforço com o conceito de rede educativa, ao afirmar ser cada vez mais evidente, para os líderes das instituições escolares, “a necessidade de trabalhar não só no interior das instituições, mas também com outras entidades situadas além delas” (p.152). Assim, o conceito de rede surge “como forma de assegurar a articulação e a mediação de interesses de uma multiplicidade de atores implicados nas questões públicas” neste caso na educação (p.166).

Espera-se, com este estudo, ter dado um primeiro passo na construção de uma rede educativa, atuando a partir do local e procurando desenvolver um projeto socioeducativo que integrou e articulou diversos parceiros sociais (Figura 6.1). Pretende-se ainda partilhar uma metodologia, que procurou responsabilizar a comunidade educativa representada no conselho geral, integrando-a na equipa responsável pelo projeto, que adotou as fases da I-A, respeitantes à conceção, implementação, reflexão e reformulação.

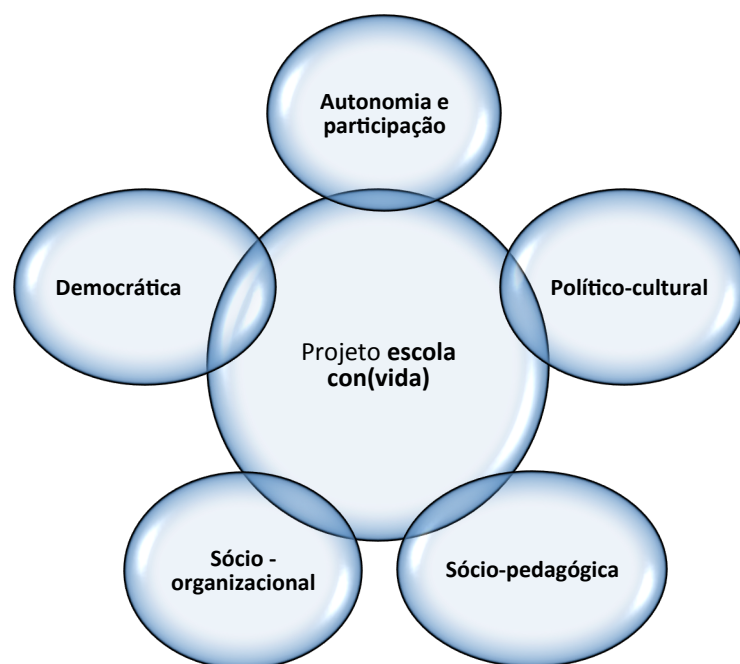
Seguindo a caracterização proposta por Á. de Lima (2007) podemos classificar a rede construída em ego-centrada (conjunto de atores civis com os quais a escola mantém interação, e das relações construídas entre eles) e pluri-institucional (uma vez em que participam atores oriundos, pelo menos, de dois domínios institucionais distintos).



**Figura 6.1 - Rede Educativa construída no agrupamento pelo projeto escola (con)vida**



Pensamos ainda que o projeto escola (con) vida se articula com algumas das perspetivas identificadas por Sarmiento e Ferreira (1999) nos estudos sobre a comunidade educativa. Assim, cruza-se com a perspetiva apresentada por Formosinho ao fazer apelo à participação e à utilização do espaço de autonomia possível; enquadra-se na perspetiva político cultural de Nóvoa por valorizar o espaço social de partilha e de construção coletiva procurando soluções para alguns dos problemas comunitários e algumas das necessidades dos alunos; ajusta-se à perspetiva sócio-organizacional de Sarmiento e Formosinho ao procurar integrar as ações do projeto no projeto educativo do agrupamento, proposta esta apresentada no último CG; Insere-se na perspetiva sociopedagógica de Canário pela preocupação constante em promover a articulação entre os espaços formais, não formais e informais de aprendizagem, possibilitando aos alunos a atribuição de um sentido às aprendizagens escolares; por fim revê-se na perspetiva de uma escola democrática analisada por Lima e Stoer, que defende o exercício do direito à participação e à educação (Figura 6.2).



**Figura 6.2 - Articulação do projeto escola (con)vida com as perspetivas identificadas por Ferreira e Sarmiento nos estudos sobre a CE (1999)**

### **6.3 Contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

A presente investigação pretende ultrapassar o desenvolvimento de uma simples atividade reflexiva procurando dar uma resposta a um compromisso inicialmente assumido relativamente às questões de investigação.

Assim e para além dos resultados encontrados, quer-se evidenciar o modo como os desafios intrínsecos às questões de investigação da escola estudo de caso foram ultrapassados. O conhecimento adquirido, longe de constituir uma receita recomendável em situações similares, visa enriquecer um corpo de possibilidades, tomado como referência na projeção de futuras linhas de ação e de análise da implementação prática de algumas das atuais políticas educativas.

Neste sentido, considera-se que os resultados obtidos permitem acrescentar alguns contributos. Por um lado, na apreciação do modo como a aplicação das políticas educativas ganha diferentes contornos, dependendo da subjetividade da interpretação das mesmas pelos atores escolares, das dinâmicas subjacentes a essa interpretação, das lideranças e dos diferentes contextos: na reflexão realizada evidenciaram-se diferentes representações na relação da escola com a comunidade. Por outro lado, na determinação da “mais valia” da investigação-ação como modalidade de investigação, ao conciliar a produção de conhecimento com uma componente atuante e reflexiva, em função de situações concretas, para as transformar, no sentido da melhoria identificada pela escola e pelos atores envolvidos. Permite ainda sobrepor os papéis de profissional da escola e de investigador, possibilitando a articulação de conhecimentos e práticas profissionais com os conhecimentos académicos e com um determinado contexto.

Importa evidenciar também o contributo, na escola estudo de caso, da continuidade do projeto “escola (con) vida”, para a qual se apresentam algumas sugestões. Recomenda-se, em primeiro lugar, a sua integração no projeto educativo do agrupamento. De acordo com Canário (2005), “só no quadro do Projeto Educativo a inovação ganha sentido e aproveitamento plenos” (p.106). Sendo o projeto educativo o documento polarizador que expressa a vontade educativa de uma comunidade escolar, deve integrar as finalidades dessa comunidade e as dinâmicas que ela pretende desenvolver.

Em segundo lugar, seria interessante interligar a continuidade do projeto escola (con)vida com o projeto educativo de outros agrupamentos do mesmo território, de forma a

potencializar as ofertas educativas territoriais locais e criar um projeto educativo local (que interligue os projetos educativos individuais).

De acordo com Formosinho (2000) uma escola autónoma é uma escola com projetos que sirvam como instrumentos de trabalho em conjunto. Para que este trabalho em equipa se concretize torna-se necessária a criação de espaço e de tempo de convívio, de modo a potencializar a interação e continuidade nas relações. Neste sentido, recomenda-se alguma estabilidade nos elementos da equipa responsável pela continuidade do projeto e a garantia real de tempo, no horário semanal, para concretização do mesmo.

Sugere-se ainda a realização de um trabalho em conjunto com os professores dos alunos envolvidos nas atividades do projeto e com os próprios alunos, de forma a garantir que as atividades propostas sejam promotoras de aprendizagens significativas.

Tem-se a consciência - como diz Ferreira (2000) -, de que “não se pode estar permanentemente a pensar mudar em dois dias o que não se conseguiu mudar em décadas” (p.143). Este projeto permitiu o arranque de uma intenção: -” dar o pontapé de saída”, como referiu o presidente do conselho geral, ou, porventura, iniciar até uma forma renovada de estar em educação. Mais uma vez a investigação-ação, ao envolver os sujeitos na mudança, responsabilizando-os e implicando-os nas ações desenvolvidas possibilitou uma formação reflexiva em equipa em prol da melhoria do serviço prestado pela escola.

Na concretização deste estudo foram encontradas algumas limitações que se prendem, por um lado, com a abrangência do quadro concetual (na construção do qual se optou por alguns autores em desfavor de outros) e, por outro, com as várias perspetivas de abordagem, tendo sido também aí realizadas algumas opções. Assim, haverá sempre autores que ficam por analisar e aspectos da problemática em estudo que são secundarizados.

Outras limitações radicam na natureza empírica da abordagem desenvolvida, sendo certo que essa matriz permite revelar algumas facetas menos conseguidas, tais como:

- Dificuldade de apropriação do projeto por todos os elementos da comunidade;
- Não envolver, pelo menos, um agrupamento “vizinho”, com elementos comuns da comunidade no conselho geral;
- Não se ter conseguido ultrapassar os constrangimentos criados pela Junta de Freguesia e pela Câmara;
- Algumas parcerias não conseguidas;
- Algumas atividades “sem significado” para alguns alunos;

- Não se ter realizado uma reunião com todos os parceiros em simultâneo;

Outra limitação - esta de carácter pessoal - residirá no facto de se ter efetuado este estudo, que tem uma componente de investigação-ação, com o estatuto de trabalhador estudante, o que prejudicou a disponibilidade exigida e desejada.

Por fim, a circunstância de ter desempenhado, em simultâneo, a função de ator e de investigador - que é sem dúvida gratificante ao nível das experiências e aprendizagens vividas e construídas - revela-se, contudo, limitativa e de difícil gestão em termos de investigação, em virtude da constante dialética que pressupõe entre a proximidade da ação e o afastamento necessário à observação e à investigação. Nesse sentido, procurou-se sempre alcançar o rigor científico através de uma maior disciplina, organização e sistematização quer na recolha e tratamento dos dados, quer ainda no estabelecimento de relações entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Assim, consolidou-se a construção da estratégia de investigação através dos conceitos de triangulação e de bricolagem enunciados respetivamente por Denzin (1989) e Kincheloe e Berry (2007), utilizando por um lado, diferentes métodos e fontes de recolha e produção de informação, e, por outro lado, ajustando as escolhas às necessidades do desenvolvimento da pesquisa. No tratamento da informação a procura do rigor alicerçou-se no cumprimento minucioso das etapas de análise de conteúdo preconizadas por Bardin (2008), a qual permitiu cruzar a informação selecionada pela triangulação de dados, permitindo a atribuição de significado através da interpretação e da inferência.

Apesar das limitações enunciadas, deseja-se que o trabalho que, agora, se conclui, possa contribuir e incentivar a realização de outros estudos do género. Deste modo, a partir desta investigação, julga-se ser possível sugerir algumas pistas de pesquisa futuras. Considera-se que seria interessante a abordagem numa perspetiva longitudinal: - por exemplo, acompanhar durante vários anos o crescimento da dinâmica socioeducativa iniciada pelo agrupamento deste estudo de modo a compreender melhor o processo de desenvolvimento de um território educativo e a identificar com maior precisão os principais parceiros, as áreas de cooperação, os ganhos mais evidentes, a articulação a implementar e outras questões tidas por relevantes.

Seria de igual modo pertinente diversificar e multiplicar os estudos sobre esta temática - envolvendo ou não o conselho geral, partindo ou não a iniciativa da escola, incluindo ou não o município - e perceber, destarte, com maior riqueza de pormenores a problemática inerente à relação da escola com outros parceiros sociais.

Também o estudo comparativo entre projetos e práticas de diferentes A/ENA, ou entre territórios distintos, poderá ajudar a encontrar um horizonte de possibilidades que esta relação potencialmente comporta.

Poder-se-ia, também, analisar os modos de colaboração possíveis entre diretores de territórios comuns ou as formas de articular os diferentes projetos educativos, aproximando, educativa e internamente, aquilo que externa e fisicamente está separado.

Julga-se ainda interessante compreender e analisar, em estudos semelhantes, as oportunidades de aprendizagem, que a relação escola comunidade, pode proporcionar aos professores envolvidos e a forma como essa aprendizagem se pode refletir na sala de aula. Biesta (2007) considera que o educador deve sempre questionar-se sobre o valor educativo das situações de aprendizagem propostas aos alunos: “what students will learn from our use of particular means or strategies?” (p.21). Assim, a partir de projetos com a comunidade poder-se-iam propor novos tipos de prática no interior da sala de aula, expressas em diferentes formas de gestão de tempos, materiais, espaços e programas, criando situações de aprendizagem onde os alunos sejam produtores do seu saber e desenvolvam o gosto por aprender (R.Canário, 2005).

Seria também interessante estudar formas de reforçar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola e com a APEE. De acordo com Silva (2007) “a relação escola-família está eivada de fortes barreiras de ordem sociocultural” (p.20) não sendo por acaso que são sempre os mesmos pais a participar em atividades da escola. Para o autor é urgente a mediação social e cultural que intensifique a relação entre os pais e os restantes atores sociais implicados no campo educativo. Neste estudo, o reforço da participação dos pais na vida da escola constituiu um aspeto que ficou aquém do desejado. Tendo-se constatado serem os pais os parceiros por excelência dever-se-iam estudar formas de mediação que diluíssem as barreiras enunciadas pelo autor.

Por fim e situando-nos na eterna discussão sobre as contradições entre aquilo que as medidas políticas procuram mudar e aquilo que “permitem” efetivamente alterar, procurou-se, neste estudo, agir no espaço “possível”, potenciando-o, enriquecendo-o e alargando-o a outros contextos que podem também ser educativos.



## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2008). *Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 30 novembro, 2011 de [http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer\\_natercio\\_afonso.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer_natercio_afonso.pdf)
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1 (2), 150 – 169.
- Afonso, N. (2009). A Direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares. In prefácio a G. Barzanò. *Culturas de lideranças e lógicas de responsabilidade - As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia e administração escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Alvarez, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. *Inovação*, (8), 41-56.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2012). Between family and school: changes, challenges and complexities in Portuguese context. *School partnership in a multicultural society*. Finland: Department of Teacher Education, Rauma Unint, the University of Turku.
- Azevedo, J., Arantes, A., & Pereira, M. L. (2008). *Projecto de parecer sobre o projecto de Decreto-Lei «Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário»*. CNE. Recuperado em 5 dezembro, 2011, de <http://educar.files.wordpress.com/2008/02/cne.pdf>
- Baixinho, A. (2008). Os conselhos municipais de educação e a construção de políticas locais. Recuperado em 14 Janeiro, 2012, de <http://books.google.pt/books>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. *Inovação e projecto educativo da escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.

- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2008). Parecer Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME. Recuperado em 3 agosto, 2011, de <http://www.dgrhe.min-edu.pt>
- Barroso, J., Afonso, N., Pinhal, J., Almeida, A., Viseu, S., Dinis, L., & Homem M.L. (2001). Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. *Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, D. A. (2000). Era da comunidade educativa: ter voz na escola. *Inovação*, 13 (2000), 135-152.
- Bettencourt, A. M., Susa, M., Fernandes, M., Costa, J.A., Sousa, L., Mendes, A., & Sarmiento, M. J. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Biesta, G. (2007). Why «what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1 – 22.
- Blackstone, T. (2005). Autonomy for English schools. *Textos da conferência internacional a autonomia das escolas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, B. (1999). Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência. *Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a «igualdade de oportunidades» e a «luta contra a exclusão social». *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Caupers, J. (2007). *Introdução ao direito administrativo*. Lisboa: Âncora Editora.



- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo : Revista de Ciências da Educação*, (4), 129-136.
- Chetty, S. (1996). The study case method for research in small and medium sized firms. *International Small Business Journal*, 15 (1).
- Costa, H. (2010). *Relação família/escola – duas realidades. Uma visão de ecologia humana*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Recuperado em 28 Dezembro, 2011, de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/4445/1/heldercosta.pdf>
- Costa, J.A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 445-479.
- Eurydice. (2007). *Autonomia das escolas na europa. Políticas e medidas*. Lisboa: Unidade Europeia da Rede Eurydice.
- Falcão, N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto ser mais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto., Porto. Recuperado em 12 novembro, 2011, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf)
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp 53-89). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, I. J. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Formosinho, J. (1999). Do serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). A Escola das pessoas para as pessoas - para um manifesto antiburocrático. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). A autonomia das escolas em Portugal. *Atas da Conferência "As escolas face a novos desafios"*, Inspeção-Geral da Educação, Lisboa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000a). A administração das escolas no Portugal democrático. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000b). Autonomia, projeto e liderança. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Sarmento, M. (1999). A Dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade-educativa. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. *Investigar em educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: FCT : UIED.
- Gournay, B. (1978). *Introdução à ciência administrativa*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). Investigação empírica em ciências sociais: Um guia introdutório. Recuperado em 22 dezembro, 2011, de <http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/468/1/wp10-1998.pdf>.
- Kincheloe, J., & Berry, K. (2007). *Pesquisa em educação. Conceituando a bricolagem*. São Paulo: Artmed.
- Lima, J. Á. de (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151–181.
- Lima, J. Á. de (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4(2-3), 141-153.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.

- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8, 10-20.
- Lopes, A. M. (2003). *Parceria(s) da escola rural com parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma escola ruralpotenciadora de mudança(s)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Lopes, A. P., & Bernardes, A. C. (2001). Formação e organização do trabalho: Ensaio de investigação-acção numa empresa de comércio e distribuição. *Revista Europeia, Formação Profissional*, (34), 69-83.
- Macedo, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, (4), 127-139.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (2002). *Saiba o insdispensável sobre... as escolas portuguesas hoje como se administram?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Recuperado em 20 abril, 2010, de <http://www.min.iie.min-edu.pt>
- Marques, E. (2007). *Envolver para desenvolver...Um estudo de caso sobre as parcerias educativas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Monte da Caparica.
- Marques, M. M. (1996). O partenariado na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Instituto de Inovação Educacional*, (5).
- Marques, R. (1994). O papel das comunidades na educação. *Cadernos PEPT2000: Educação para todos. A Construção Local dos Currículos. A Relação Escola-Meio.*, (5).
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-acção. *Revista do Centro de Educação*, 28(01). Recuperado em 10 março, 2011, de <http://coralx.ufsm.br/revce/2003/01/a1.htm>.
- Moura, R. (1999). O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões. *Educare/Educere*, (7), 85-94.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-67.
- OCDE (2007). *Improving School Leadership – country background report for Portugal*. Recuperado (último acesso) em 18 de Dezembro de 2012 de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf>
- Pacheco, J. A. (2000). A escola como território. *Educação & Sociedade*, (73), 148-151.
- Rodrigues, S. (2008). *Do domínio simbólico ao domínio das dinâmicas: redes de parceria local da alta Lisboa*. Tese de Mestrado em Sociologia. ISCTE, Lisboa.

- Roque, H., (1999). Metodologia para a celebração dos contratos de autonomia. In Afonso, A. R., Roque, H., & Alves, J. M. (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia*. (pp. 27-39). Porto: Edições ASA.
- Salgado, L. (1994). O edifício escolar no espaço comunitário. *Cadernos PEPT 2000*, (5).
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Os Desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M., & Ferreira, I. (1999a). A construção social das comunidades educativas. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Sarmiento, M., & Ferreira, I. (1999b). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Sauvé, L. (2001). Le partenariat en éducation relative à l'environnement: pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 3, 321-336.
- Sergiovanni, J. S. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, D. (2001). *A assembleia de escola/agrupamento e a participação da comunidade educativa - subsídios para a sua reflexão a partir de um caso*. Universidade do Minho: Braga. Recuperado em 3 dezembro, 2011, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/7.pdf>
- Silva, L. (2007). *Um crédito para a construção da autonomia*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé.
- Silva, P. (2006). Reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. *Revista interações*, (2), 268-290.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: Algumas questões. *Revista Eletrónica de Educação*, (1), 3-30.
- Skate, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2006). *Os comportamentos nas organizações*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Sousa, R. (2000). Município de autonomia das escolas. *Actas do Seminário realizado em Braga no Instituto de Estudos da Criança*, Cadernos Escolas e Formação. Braga: Universidade do Minho.

- Sousa, S. (2010). *Comunicação organizacional e identidade coletiva num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado em 12 novembro, 2011, de <http://iconline.ipleiria.pt>
- Tavares, M. A. B. (2007). *Herança cultural e desenvolvimento local: das escolas isoladas aos centros educativos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE - Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Education*, 4(4e), 128-136.
- Vilelas, J. (2009). *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Editora Sílabo.
- Wallage, J. (2005). Autonomy for English schools. *Textos da conferência internacional a autonomia das escolas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zay, D. (1996). Das noções de abertura da escola e de comunidade à de parceria. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.



## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio - Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regula o seu funcionamento.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo, constituído por representantes dos professores, alunos (só nas escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar.

Constituição da Republica Portuguesa - 1976

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro – Regulamenta a atividade das associações de pais e encarregados de educação.

Despacho Normativo n.º 122/79 de 22 de maio - Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto - Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril – Altera o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, por apreciação parlamentar.

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho de 2004- Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Despacho normativo n.º 01/2006, de 6 de Janeiro de 2006 - Estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro – Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho - Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril